3

Serie Investigación Decolonial

José Enrique Juncosa Blasco

Civilizaciones en disputa



Educación y evangelización en el territorio shuar

Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador • Ediciones Abya-Yala

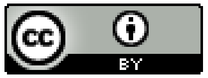




Civilizaciones en disputa: Educación y evangelización en el territorio shuar

José Enrique Juncosa Blasco

JUNCOSA BLASCO, J. E. *Civilizaciones en disputa*: Educación y evangelización en el territorio Shuar [online]. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador; Editorial Abya-Yala, 2020, 432 p. Investigación Decolonial series, n. 3. ISBN: 978-9978-10-458-3. http://doi.org/10.7476/9789978105696.



CIVILIZACIONES EN DISPUTA

Educación y evangelización en el territorio shuar

Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador
Toledo N22-80 • Apartado postal: 17-12-569 • Quito, Ecuador
Teléfonos: (593-2) 322 8085, 299 3600 • Fax: (593-2) 322 8426
Correo e.: uasb@uasb.edu.ec • http://www.uasb.edu.ec

Ediciones Abya-Yala / Universidad Politécnica Salesiana
Av. 12 de Octubre 14-30 y Wilson • Apartado postal: 17-12-719 • Quito, Ecuador
Teléfonos: (593-2) 250 6267 / (593-2) 396 2800
Correo e.: editorial@abyayala.org.ec • http://www.abyayala.org

José Enrique Juncosa Blasco

CIVILIZACIONES EN DISPUTA

Educación y evangelización en el territorio shuar

Serie Investigación Decolonial





2020

Civilizaciones en disputa
Educación y evangelización en el territorio shuar

SERIE INVESTIGACIÓN DECOLONIAL

Primera edición

Quito, julio 2020

Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
Casilla: 2074
P.B.X. (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4 088958
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

Coordinación editorial: Jefatura de Publicaciones
Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador

Fotografía de portada: Eduardo Quintana

ISBN Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador: 978-9942-837-12-7
ISBN Ediciones Abya-Yala: 978-9942-09-690-6
ISBN Universidad Politécnica Salesiana: 978-9978-10-422-4

Tiraje: 500 ejemplares

Impresión: Ediciones Abya-Yala

La versión original del texto que aparece en este libro fue sometida a un proceso de revisión por pares, conforme a las normas de publicación de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, y de esta editorial.
El texto original de este ensayo fue realizado para la obtención del título de doctor en el Programa de Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

ÍNDICE

Nota sobre el alfabeto shuar.. 11
Agradecimientos 13
Siglas y acrónimos.. 15
Presentación 17
Introducción.. 21
Preguntas, sujetos de enunciación y opciones epistémicas y metodológicas.. 21
El problema, preguntas y hoja de ruta 26
El problema 26
Preguntas y hoja de ruta 33
El sujeto dicente y sus lugares de enunciación 37
Conversación sobre mi itinerario en el territorio shuar 38
Ruta metodológica 49
La apuesta por las pujutairi aujmatsamu *(historias desde la vida)* 49
El grupo de estudio y la colabor. Alcances y limitaciones 65

PRIMERA PARTE
EL ENTRAMADO CIVILIZACIÓN, EDUCACIÓN Y EVANGELIZACIÓN EN EL TERRITORIO

Capítulo I
Civilización, evangelización y educación en el territorio shuar. Panorámica de la presencia salesiana 75
Conversación (*aujmatsamu*) para abrir sentidos. El territorio. *Ii nu<u>n</u>ke* (“nuestra tierra”). De la historia *desde* la vida de Serafín Paati 75
La misión salesiana en el territorio. Perfil civilizador, evangelizador y educador 86

El arribo a Ecuador de una sociedad misionera modernizante...... 86
El despliegue de la obra misionera en el territorio. Panorama, hitos y quiebres 94
Territorio y territorialidades. *Ii nunke* 98
Pistas de corpovisión y corpoterritorialidad shuar en relatos y narrativas. Epistemología y metodología de la relacionalidad ... 98
Territorio, territorialidades y fronteras epistémicas. Encuentros y silencios........ 116

Capítulo II
La implantación de la educación formal. De las cosas de los blancos a los saberes de los misioneros 127
Conversación (*aujmatsamu*) para abrir sentidos. Experiencias del internado de las abuelas y abuelos. De la historia *desde* la vida de Rosa Naikiai Jintiach 127
De las cosas de los blancos a los saberes de los misioneros.............. 134
A las cosas de los apach 134
A los saberes de los misioneros........ 144
Las primeras formas de escolaridad. Transiciones y transformaciones........ 149
Primera escolaridad: Cocivilización de colonos y shuar, y el enfoque en la niñez 151
Segunda escolaridad: Los internados en zonas de refugio............. 155
Las vidas ejemplares 165
Movimientos de la modernidad. Representaciones epistémicas y morales........ 177
Representaciones epistémicas 181
De las representaciones morales a las epistémicas........ 186
De las representaciones a las apropiaciones del territorio y la naturaleza........ 189
Parodias de la episteme materialista shuar........ 192

Capítulo III
La apropiación de la educación formal y superior, y más allá............ 197
Conversación (*aujmatsamu*) para abrir sentidos. Experiencias de educación formal de Rosa Mariana Awak Tentets . 197

Las escuelas del SERBISH. Apropiaciones y tercera escolaridad 204

El Centro: Escenario del SERBISH y su vínculo con la reterritorialización 205

Transformaciones educativas y evangelizadoras 214

Panorámica de los programas de educación superior universitaria y no universitaria para la profesionalización de docentes shuar. Señas de apropiación autonómica y pedagogía shuar...................... 232

El renacimiento de la espiritualidad de Arutam. Enlaces pedagógicos, territoriales y epistémicos 241

De la espiritualidad de Arutam a la pedagogía de Arutam 244

De la espiritualidad de Arutam al "buen vivir" en el territorio..... 249

Epistemología shuar desde la espiritualidad de Arutam 254

Capítulo IV

Disputas civilizatorias, epistémicas y metodológicas 263

Conversaciones (*aujmatsamu*) finales para abrir sentidos 263

Conversación (aujmatsamu) de José Nantipia Juepa.................... 263

Conversación de Rosa Mariana Awak Tentets 265

Conversación de Rosa Naikiai Jintiach 268

Conversación de Serafín Paati Wajai 270

Civilización, educación y evangelización. Disputas de fondo 274

Civilización, evangelización y educación. Vínculos y entrecruces ... 278

Civilización, evangelización y desespiritualización de la naturaleza.. 278

Evangelización y espiritualidad shuar. La disputa de fondo: La escisión del alma y el cuerpo... 282

Civilización y educación. Disputas en torno a la escisión existencia y conocimiento y la simultaneidad civilizatoria........... 284

Misión y misionalidad. Componentes afectivos de la misionalidad .. 288

Conclusiones generales, aporte y preguntas pendientes...................... 295

Conclusiones generales.. 295

Aporte y preguntas pendientes... 297

Posfacio 303

SEGUNDA PARTE

HISTORIAS *DESDE* LA VIDA

PUJUTAIRI AUJMATSAMU AARMA

Serafín Paati Wajai 307

Rosa Naikiai Jintiach 343

Rosa Mariana Awak Tentets 373

José Nantipia Juepa 403

Referencias 415

NOTA SOBRE EL ALFABETO SHUAR

Para la aplicación de las normas de escritura de los textos en shuar chicham se adoptaron los siguientes criterios: aquellos términos captados de fuentes escritas, publicadas o no, se atienen a la grafía de su fuente original. La mayoría de este tipo de citas sigue la norma de escritura estandarizada de la Federación Shuar, expedida en 1970, que sigue los principios del alfabeto fonémico shuar. "Las historias o conversaciones *desde* la vida" (*Pujutairi aujmatsamu*) han sido escritas originalmente por sus respectivos autores, según el alfabeto vigente desde 1970. Para el proceso de publicación los autores revisaron y actualizaron sus versiones a las normas del nuevo alfabeto, expedido por el Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales (IICSAE), con fecha 13 de abril de 2018 y según Resolución 001-A. El MsC. Serafín Paati revisó la grafía de su conversación como la de Rosa Mariana Awak Tentets, en tanto que Rosa Naikiai realizó su propia revisión.

Cuando el autor refiere voces verbales en la forma más cercana posible al infinitivo, que el shuar chicham no posee, el término incluirá la raíz con el sufijo perfectivo seguido de un guión. Ejemplo: *pujus*-: "estar".

AGRADECIMIENTOS

Agradezco de corazón a:

Serafín Paati Wajai, Rosa Naikiai Jintiach, Rosa Mariana Awak Tentets y José Nantipia Juepa, que me ofrecieron el relato de sus vidas, una cálida acogida y toda su paciencia.

Catherine Walsh, directora del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos y tutora de esta tesis, por sus aportes y los momentos de reflexión intensa; la ética de diálogo profundo y riguroso con que acompañó el desarrollo de la investigación.

Padre Javier Herrán Gómez, sdb, rector de la Universidad Politécnica Salesiana, por el respaldo y apoyo que hicieron posible contar con el tiempo y los recursos necesarios para culminar el doctorado.

Padre Juan Bottasso Boetti (1936-2019), por sus conversaciones y orientación para la identificación de las fuentes históricas.

La comunidad de la misión salesiana de Bomboiza, en la persona de su director, padre Pablo Arias, por recibirme y facilitar un lugar de encuentro y escritura. A los misioneros salesianos con quienes compartí entrañables momentos de trabajo, alegría y conversación.

Galo Sarmiento, historiador de la región de Gualaquiza y Bomboiza, por su invaluable colaboración en materia histórica, y por su ayuda en tareas logísticas y de organización de la investigación en el territorio.

Y muy especialmente a Narcisa, compañera de vida, cuya presencia me ha fortalecido en cada momento. A ella y a mis hijos: Javier, Gabriela y Julieta, les agradezco su acompañamiento, solidaridad, amor y complicidad.

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AHMS	Archivo Histórico de las Misiones Salesianas
CEAACES	Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
CECIB	Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües
CEUB	Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
CONESUP	Consejo Nacional de Educación Superior
CONFENIAE	Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana
CEN	Corporación Editora Nacional
CREA	Centro de Reconversión Económica del Azuay
DEI	Departamento de Estudios Interculturales
DINEIB	Dirección de Educación Intercultural Bilingüe
DIPEIB	Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe
EIB	educación intercultural bilingüe
EIBAMAZ	Programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía
EGB	educación general básica
FECANSH-O	Federación de Centros y Asociaciones de la Nacionalidad Shuar de Orellana
FEINE	Federación de Indígenas Evangélicos
FENASH-P	Federación de la Nacionalidad Shuar de Pastaza
FENOCIN	Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negros
FEPCESH-S	Federación Provincial de Centros Shuar de Sucumbíos
FEPNASH-Z.CH	Federación Provincial de la Nacionalidad Shuar de Zamora Chinchipe
FICSH	Federación Interprovincial de Centros Shuar
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

GTZ	Agencia de Cooperación Técnica Alemana (por sus siglas en alemán)
IICSAE	Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales
IERAC	Instituto Ecuatoriano de Reforma Agraria y Colonización
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
INC	Instituto Nacional de Colonización
INBISH	Instituto Normal Bilingüe Intercultural Shuar
INBISHA	Instituto Normal Bilingüe Intercultural Shuar Achuar
INEC	Instituto Nacional de Estadística y Censos
IPIBSHA	Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Shuar Achuar
ISPEDIB	Institutos Superiores Pedagógicos Interculturales Bilingües
ISPEDIBSHA	Instituto Superior Pedagógico Intercultural Bilingüe Shuar Achuar
LOEI	Ley Orgánica de Educación Intercultural
LOES	Ley Orgánica de Educación Superior
NASHE	Nación Shuar del Ecuador
PIEB	Programa de Investigación Estratégica en Bolivia
PLEIB	Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe
PROFOICA	Programa de Formación de Investigadores de las Culturas Amazónicas
SAM	Servicio Aéreo Misional
SEIB	Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
SENESCYT	Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación
SERBISH	Sistema Educativo Radiofónico Bilingüe Intercultural Shuar
SPMSPC	Secretaría de Pueblos, Movimientos Sociales y Participación Ciudadana
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (por sus siglas en inglés)
UINPI	Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas
UASB-E	Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador
UPS	Universidad Politécnica Salesiana
UTPL	Universidad Técnica Particular de Loja

PRESENTACIÓN

"Saber cómo" y "saber para prevalecer", esos son, sin duda, conceptos, propósitos y acciones claves de este libro. "Prevalecer en el territorio" dicen repetidamente las y los shuar presentes aquí, al trazar la lucha, ruta, propósito y horizonte de vida mantenida generación tras generación. "Para prevalecer, es menester valerse de los medios del oponente", añade José Juncosa, siguiendo, pensando y conversando con el saber-pensar-hacer shuar. "Prevalecer ante los misioneros, los colonos de la Sierra y la presencia del Estado; prevalecer en el territorio y disputar los patrones civilizatorios de la modernidad-colonialidad".

Entre los invasores y las invasiones externas al territorio shuar, tal vez los y las más penetrantes han sido las de la misión salesiana, presentes desde 1930. ¿Cómo revelar el sentido profundo de su acción de civilizar, educar y evangelizar? Y, más crítico aún, ¿cómo reconocer y comprender el agenciamiento shuar ante ella, especialmente ante el hacer (métodos) y el pensar (epistemologías) misionales? Con esta pregunta-meta y por medio de una metodología-pedagogía comprendida y construida como conversación —como lo conversado y el conversar—, el autor teje un texto que es, a la vez, la narrativa e historia de su propia vida contada, reflexionada, tensionada y conversada.

De hecho, no es nada usual que un académico destacado y reconocido revele su complicidad con la maquinaria de la colonialidad y, peor aún, como parte del aparato y proyecto misional de civilización, educación y evangelización indígenas. Al romper este cercado ilustrado y sus reglas-pretensiones de objetividad, distanciamiento, neutralidad y superioridad, José Juncosa pone en el tapete, desde el inicio del libro, su papel no simplemente como autor sino como sujeto y protagonista en el territorio shuar, empezando en 1980 como misionero salesiano en formación. Así nos permite entrar en su itinerario vivido, en sus propios procesos de hacer, saber, sentir, pensar, y también cuestionar desde adentro y en el itinerario mismo del internado de la educación-evan-

gelización-civilización de los y las shuar. Aunque se separó del oficio misionero algunos años después, Juncosa continuó conectado en y por medio del campo educativo, como bien explica, especialmente en la educación superior. Hay mucho que decir al respecto; sin embargo, lo que quiero resaltar aquí es la valentía, humildad y ética de este autor; me refiero, además, a su manera —sin fanfarria— de revelarse, abrirse y autocriticarse, poniendo en evidencia lo que realmente implica aprender, desaprender y reaprender en perspectiva decolonial.

Dicho eso, regreso al concepto-propósito-acción de las y los shuar: saber cómo y saber para prevalecer. A partir de una rigurosa documentación archivística y un extendido trabajo en territorio, Juncosa pone en evidencia no solo el proyecto y práctica misionera en sus distintos contextos y propuestas dentro del territorio shuar, sino también el agenciamiento del pueblo shuar al respecto, particularmente sus estrategias de confrontación, disputa y apropiación. De esta manera complejiza las ideas y prácticas dominantes de civilización y evangelización y su efectuación por medio de la educación, mostrando la accionalidad —para usar el término de Frantz Fanon— de los mismos sujetos, y sus múltiples formas de impulsar, administrar, cuestionar, disputar y confrontar la colonialidad y la colonización. Centrales son los procesos de apropiación de la educación formal, apropiaciones tanto de conocimientos como de prácticas de disciplinamiento educativo consideradas por las y los shuar como necesarias para prevalecer en el territorio como pueblo y nacionalidad; apropiaciones que parecen complementar las conceptualizaciones y prácticas pedagógicas que sobrepasan la escolaridad, las que siguen arraigadas al territorio, a la cosmovisión, a los conocimientos propios y al tejido de territorio-conocimiento-vida.

Este libro ofrece mucho para reflexionar, contemplar y pensar. Sin duda, complejiza y complica las maneras como se piensa la dominación, la imposición civilizatoria y la relación evangelización-educación; como también las estrategias de sobrevivencia, resistencia y reexistencia en el mundo de hoy. De hecho, y a lo largo de sus páginas, podemos empezar a entender que el libro no apunta solamente a la realidad shuar sino, y más ampliamente, a muchas de las luchas de existencia y

re-existencia en territorios diversos y ante el poder moderno-colonial, un poder civilizatorio, evangelizador y educativo, racializado, feminizado, territorializado y a la vez existencial, que no ha logrado aún, y hasta hoy, conseguir por completo su meta y proyecto de control, autoridad, destrucción y eliminación.

Catherine Walsh

INTRODUCCIÓN

Preguntas, sujetos de enunciación y opciones epistémicas y metodológicas

Conversación (*aujmatsamu*) para abrir sentidos: Etsa, Iwia y el poste ritual (*iwia páujai*)[1]

Cuando un shuar construye una casa (*jea*), comienza con el cobertizo de hojas.

Jea aya achipiámunam warí túmanúmkechuk pujútáint?

Luego, trae un solo tronco del árbol llamado *ka*, cuyos frutos negros son alimento de las aves. Lo deja en el suelo y, para pararlo como poste ritual (*pau*), excava un hoyo muy profundo.

Túramunam jeán ukúak pujurú: —ná ayana, ka tutáiyana, mukú —sachin chinki yú ainiána aun ukús taj —tusa, chikíchkin aépas, wáanam aku nátaj-sa, pujúrchakáit?

Antiguamente, Etsa se subió a una loma para construirse la casa. Mientras estaba excavando el hoyo para el *pau*, Iwia llegó caminando muy cautelosamente para sorprenderlo.

Étsaka náintnium jeá Jeámuk pujámunam, Iwia yáitia tarí, ukúak pujurún jeármia, tímiaja.

Enseguida, sin anunciarse, le preguntó:
—Nieto, ¿qué estás haciendo?

Tura nuínkia chicháruk:
—Tirankí, warí áitkia pujúram?

Por haber llegado sin anunciarse, Etsa sospechó de él y, mirándole de reojo, le contestó:
—Pues, abuelito, estoy construyéndome la casa; estoy parando el poste ritual.

Tu tai, apajás íyaj tukamá, Iwia etsértsuk ukúnmani tau asámtai, páchitsuk:
—Ja, a pachchí, jeán jeámrumtiaj tusan, jútikiá jai. Juna ukúrmakun pujájai —timia, tímiaja.

Iwia, que había llegado para matarle con ese mismo poste, se ofreció enseguida, diciendo:

Íwiaka paújai máataj-sa tau asa: —Ja tiran —kí, wi yáinktajme.

1 Las conversaciones en castellano-shuar chicham que abren cada capítulo se presentan sin la sangría que corresponde al estilo para favorecer la lectura enfrentada. Ello se debe a que el shuar chicham es un idioma aglutinante y optimizar el largo de cada renglón permite mantener juntas las palabras completas y disponer mejor los textos enfrentados.

—Muy bien, nieto, yo te voy a ayudar. Mientras yo remuevo la tierra con el poste, tú, metiéndote en el hoyo, la sacas.

Etsa aceptó la oferta, sin comentario alguno.

Pero sospechando que Iwia lo iba a clavar con el poste, se metió en el hoyo y, haciendo allá adentro un refugio donde meterse, sacó la tierra con las manos, tirándola lejos.

Entonces Iwia clavó violentamente el poste sobre él, gritando a toda voz:
—¡Toma tu merecido!

Se lo clavó en el espinazo.

Como estaba agachado, se lo clavó más abajo del cuello, metiéndole en el hoyo, de la misma manera que se siembra una semilla.

Pero, siendo el poste vacío en su interior, Etsa, abriéndose paso en la tierra, penetró en él, se subió por adentro hasta la extremidad superior y se quedó colgado allá arriba, observando a Iwia.

Bajo su misma mirada, Iwia enfiló gruesas piedras alrededor del poste, las taqueó con fuertes taconazos, mientras decía entre dientes con mucha satisfacción:
—¡Ya está! ¡Por fin te he enterrado!

¡Aguántate! Pues no te mentí cuando juré matarte.

Mientras pisaba la tierra alrededor del poste, se burlaba de él, diciendo complacido:
—¡Ahora sí que me he vengado!

Pues no se daba cuenta de que estaba trabajando de balde, tapando el hoyo bajo la mirada de Etsa.

—Ámeka tunkénkasá enkémtuam, kutsáitiá. Wi paún ijiúttiajme.

Tu tai: Ayu, apachchí, yáintkiatá —tau, tímiaja.

Nuka ukúrkui, paún awájturkui, pee sháuj ajákmij —tusa, Étsaka wáin tiua, tsapú-tsapútach ajás, nunká ajápeak, péer péer awájmia, tímiaja.

Tura: —Áiniawápi!
—Tusa, pau awájtam, tu sháut taun tujat awájtuámia, tímiaja.

Kaput tankiriín awájmatá, tímiaja.

Tsuntsúmruá kutsátkui, nekás múukachia tí miai ijiú, suntúnam ijiú, tuke pukúkasa arámia, tímiaja.

Pau wáa asámtai, Étsaka kutsátak, wáanam tuja enkemá, tantántak, pepéreta ímiai nují chiín jíintin, aí awánkemtus, ii awánkemia, tímiaja.

Túramaitiát, kaya júrukin, tatárkasá irútar, kayájai nekeár, pis pis ewékatuk, ijiútuk:
—Páitiá; pai pai itiursájme —awajú pujúmia, tímiaja.

Páitiaj! Wáitian uják-chajmek?

Tu wishíksá, yukúr, najá najá najana:
—Pai, yamáikia yapájkiájai —tau timiaja.

Nuka ii pujúrmaitiát, aántar akíruk pujúr mia, tímiaja.

Pero, cuando se alejaba, seguro de que se había vengado matándole, una voz le llamó la atención:
—Tsu tsu, ¡hola, hola!

Se paró inmediatamente y se quedó observando muy molesto, para descubrir quién le había hablado.

No viendo a nadie, continuó su viaje. Pero la voz volvió a llamarle, repitiendo: —¡Hola, hola! —Mirando hacia atrás, vio a Etsa colgado sobre el poste, que lo miraba con una sonrisa burlona.

Sorprendido, simulando su sorpresa, exclamó:
—Nieto, ¿estás vivo?
—¡Sí, estoy vivo, abuelito! —le respondió Etsa sin inmutarse.

Iwia confundido, se justificó diciendo:
—No vas a creer que te hice eso para matarte. Te lo hice solamente para probarte.

—Bueno, ¡lo hecho, hecho está! —contestó Etsa bajándose del poste. Luego, parado frente a él, lo miró fijamente exclamando:
—Como ves, ¡no pudiste matarme!

Ya no necesitas otras pruebas para convencerte. Ahora, abuelo, ayúdame a sacar la tierra del hoyo, para parar el *pau* como es debido. Iwia, sin proferir palabra alguna, se puso enseguida al trabajo.

Luego los dos pararon la casa y se quedaron viviendo juntos.

—Máajai —tusa: —Yapájkiájai —tusa, akuá ikiúkin wéan:
—Tsu tsu —tímia, tímiaja.

—Chuk, warí túruta? —tusa, íimia ajámia, tímiaja.

Tura ataksha wéak, ikiúan atákesh: —Tsu tsu —tu tai, pankás íistaj tukamá, yakí awántan wainkiá mia, tímiaja. Wishikiú awánkemtan wainkiámia, tímiaja.

—Aj, tirankí, iwiáktsumek? —tu tai:
—Ee, iwiákjai, apachchí —tímia, tímiaja.

—Ma tirankí, nekápkámsatjam tuka mán, aít kiájme. Máataj tusanka aítkiáchj ame —tímia, tímiaja, Iwia.

—Ja; ayú. Túmaitkiúsh, apachchí, mántuachú me.
—Tusa, tarámia, tímiaja.

Mákete. Kame nuke asatí —tinia: —Apach chí, yamáikia yáintkiatá, kutsátiá —tu tai, táuti kutsatu pujúmia, tímiaja.

Tura, nuíkia jeámár, mátsatáinia, tímiaja.

Gracia Martínez y Siro Pellizzaro, 2012

Asumo el texto que abre los sentidos de la introducción como una conversación (*aujmamu*: "conversa"; *aujmatsamu*: "lo ya conversado"), desprendiéndome de la tentación de considerarlo un mito, que los misioneros tradujeron como *yaunchu chicham* ("palabra antigua")

porque ese nombrar le arranca su condición de interacción intersubjetiva y predispone a hablar *sobre* en lugar de pensar conversando *desde* el *aujmatsamu.*[2] Al fin y al cabo, no he encontrado ninguna forma comunicativa entre los shuar que no remita a la conversación; tan es así que "leer" lo han traducido a lo largo del tiempo como *aujsa-* ("conversar"), en el sentido de *contar* "qué dice el papel", asumido el papel también como interlocutor.

La que abre esta primera parte no es cualquier conversación; se denomina *ii untri aujmatsamu*, es decir, "lo conversado por nuestros mayores", o también *yaunchu aujatsamu*: "conversación antigua". Así trataré todas las verbalidades que abren cada capítulo como *aujmatsamu*, una conversación ofrecida para pensar con ellas y desde ellas, desde sus trayectorias y sentidos, aunque de vez en cuando las deba explicar y contextualizar para ahondarlas, intentando no inscribir.

La *aujmatsamu* ofrece la posibilidad de imaginar, desde sus episodios, los sentidos y preguntas que orientan esta investigación, a la vez que estructura el itinerario a seguir para encontrar sus posibles respuestas. Etsa inicia la construcción de una casa implantando el poste central (*pau*), cuya importancia no solo es arquitectónica y estructural, sino también simbólica, pues a su alrededor se desarrollan rituales sociales y la vida comunitaria. Por ejemplo, alrededor del *pau* se realiza el enterramiento del jefe de la casa y se coloca su asiento (*chumpi*) desde donde preside las conversaciones y el acto tan importante de compartir la chicha de yuca (*nijiamanch'*). La manifiesta y ruidosa predisposición de Iwia para socorrer a Etsa en la tarea de implantar el *pau* escondía la intención de eliminarlo, enterrándolo con él. Pero, finalmente, Etsa elu-

2 Utilizo la palabra shuar *aujmatsamu* para incluir todo tipo de verbalidad por medio de la cual se comparte y reafirma conocimiento compartido sin caer en la tentación de introducir clasificaciones que responden a cánones literarios disciplinares, como la de mitos, leyendas o cuentos. Se trasciende así la discusión de si se trata de relatos o narrativas figurativas o abstractas, según la crítica a Greimas de Mignolo ([1985] 2013, 67 ss.), que atribuye a la narración una condición y predisposición hacia lo abstracto o teórico; y al relato, un anclaje en lo figurativo o borroso. Parto de la convicción de que el *aujmatsamu* concentra todas las formas de verbalidad en las interlocuciones de construcción de saberes compartidos entre varios interlocutores.

de el golpe introduciéndose, socavando el interior y reapareciendo por encima para sorprender a Iwia.

El *ii uuntri aujmatsamu* permite comprender muy bien la plasticidad del agenciamiento shuar respecto a su interlocución con los misioneros para, en medio de todo, lograr convertir su irrupción en posibilidad. *Iwia* significa, literalmente, "viviente" (de *iwiak*: vivir; *iwiaku*: estar vivo), distinto a "vivir" en el sentido de "estar" o de "habitar" al que se refiere el término *pujus-*. Pienso que alude a la expresión de la vida biológica tal como se presenta y a cualquier instancia frente a la cual extremar precauciones porque se percibe como una amenaza para la vida colectiva, pero con la que es necesario convivir en un mundo en el que todo está relacionado y "emparentado" entre sí; de hecho, Iwia y Etsa[3] se dirigen el uno al otro como "abuelo" y "nieto", de la misma manera que los shuar incluyen a los blancos en su mundo nombrándolos *apach* (papacito). Los peligros y amenazas forman parte de la vida, y la relación de parentesco con estos exige enfrentarlos con astucia para anticipar sus consecuencias y hacer posible la vida colectiva. Iwia nunca logra engañar a Etsa, para eliminarlo o reducirlo, por su torpeza e incapacidad extremas para ocultar lo que quiere. Etsa, astuto y precavido por antonomasia, anticipa sus intenciones y, sin dejar ver las suyas, le sigue la corriente hasta finalmente lograr su objetivo: eludir el golpe y sobreponerse, validando el principio de que para prevalecer hay que valerse de los medios del oponente.

---

3 Etsa es uno de los personajes más importantes de los *ii uuntri aujmatsamu* para compartir saberes sobre los animales de la selva y la cacería. A Etsa se dirigen los cantos de súplica (*anent*) que preceden la cacería mediante los cuales el cazador se identifica con él. Conozco tres tipos de *aujsaamu* en torno a Etsa —nombre que se le da al Sol—, en los que aparece como protagonista principal: los referidos al arte de la cacería (de aves y animales menores de la selva), a las incidencias con diversos personajes antagónicos, y los que tienen que ver con su hermano gemelo Nantu —la Luna—.

El problema, preguntas y hoja de ruta

El problema

Luego de siglos de resistencia, la misión salesiana se fue consolidando conforme corría el siglo XX y la colonización se hacía más sostenida: llegaban más campesinos pobres de la Sierra a tomar posesión de nuevas tierras y fundar poblados alrededor de la misión (Salazar 1986). Por la consistencia de esa presencia, cada vez más numerosa y organizada, los shuar vieron menoscabadas sus posibilidades de controlarla y ponerle condiciones, como lo habían hecho hasta no hace poco, y tuvieron que cambiar su patrón de relación con colonos y misioneros pasando de la franca resistencia a tolerar la presencia cada vez más organizada y secundada por la fuerza pública.

Una minoría se desplazó a otros territorios; la mayoría permaneció allí, en una relación progresivamente tensa y conflictiva, cuyo patrón sufrió una transformación cuando la misión salesiana logró identificar, desde más o menos 1930 en adelante, una modalidad de acción que hizo posible integrar tres ejes articuladores con los pueblos indígenas: la civilización, la educación y la evangelización. Esa modalidad fue el internado, al cual, aparentemente, plegaron los shuar. Su exitoso despliegue revirtió para siempre la sensación de fracaso que había acompañado a la misión salesiana hasta entonces e inició una historia narrada celebratoriamente por algunos (Brito 1935a y b, 1938) y críticamente por otros misioneros (Bottasso 1982, Broseghini 1983) que reconocieron la dimensión educativa como la estructura sobre la cual levantar la civilización y la evangelización.

De ese modo arribo a una primera enunciación del problema, que consiste en comprender y reconocer el agenciamiento shuar para confrontar de diversas maneras a la misión salesiana, cuya acción logró articular y entrecruzar civilización, evangelización y educación no como ámbitos separados, sino como dimensiones entretejidas que se expresan en formas de hacer (métodos) y de pensar (epistemologías) misionales que se confrontaron con las de los shuar. Así expresado el problema, coloca la acción misionera en el marco de los patrones civi-

lizatorios de la modernidad-colonialidad a los que sirvió, patrones que contribuyeron a territorializar entre los shuar a la vez que convertían sus formas de pensar y de hacer en ajenas en su propio territorio.

Identificar el problema no parte de un interrogante histórico, en el sentido de explorar si esas dimensiones funcionaron solidariamente, pero siendo asumidas de manera diferenciada y selectiva por parte de los shuar. Parte de la constatación existencial del presente que evidencia la clausura de una forma de relación entre los shuar y la misión salesiana y cómo esta desanudó las tres dimensiones de su acción, cuyo principal motivo fue el ejercicio de la autonomía shuar en su territorio, que logró redimensionar y contener de forma progresiva la acción misionera a tal punto que la circunscribió, hoy, a la evangelización. Hice esta constatación al iniciar el trabajo de campo en la zona de Bomboiza, donde había ejercido hace muchos años (1980-1982) mi función como misionero salesiano en calidad de asistente. Ahora, ya ni lo uno ni lo otro, regresé allí para investigar en enero de 2012. La situación había cambiado de tal forma, que tuve que esforzarme mucho para intentar comprender y situarme mínimamente ante las transformaciones tanto de los shuar como de los misioneros.

La misión salesiana y los shuar habían cambiado muchísimo. Por decirlo de alguna manera, llegué en pleno derrumbe de cierto tipo de presencia misionera entre los shuar de Bomboiza, debido, entre otros, a los siguientes factores relevantes para la investigación: el primero es que los salesianos desestimaron la oferta del Estado de convertir al instituto superior —al inicio, la plataforma institucional de mi investigación— en extensión de la Universidad Nacional de Educación (del Cañar), y decidieron cerrarlo con el compromiso de acompañar hasta el final a los últimos estudiantes shuar y achuar por graduarse (Javier Herrán, comunicación personal, octubre de 2015). Su cierre reorientó la profesionalización de los futuros docentes shuar y achuar hacia las universidades del Estado o privadas —incluida la Universidad Politécnica Salesiana (UPS)—, desplazando a los salesianos de esa función. A ello se añade el debilitamiento y casi desaparición de los fuertes vínculos de la misión salesiana con la Federación Interprovincial de Centros Shuar (FICSH), que permitían delegar tareas educativas mediante acuerdos y convenios

explícitos: la articulación educativa se desplazó hacia el Estado y los dejó fuera como actores relevantes.

Segundo, la política pública anuló el espacio ganado por las organizaciones indígenas en la toma de decisiones sobre educación intercultural bilingüe (EIB). Además, durante la investigación (en 2014), las hermanas de María Auxiliadora, que hicieron posible civilizar, educar y evangelizar, tomaron la decisión de abandonar la misión, luego de casi sesenta años ininterrumpidos de presencia, debido a la redimensión de su actividad en la Amazonía. Tercero, la disminución importante de misioneros, el relevo generacional y la paulatina sustitución de aquellos para quienes los shuar eran una opción de vida por otros sin vínculos potentes con el territorio, cuya presencia es más fugaz e itinerante con otros destinos en el país.

No solo cambió la misión, en ese lapso (casi cuarenta años desde mi arribo hasta el presente) la situación sociodemográfica de la nacionalidad shuar se transformó sustancialmente. Los siguientes datos reflejan los cambios más importantes que afloraron en las conversaciones que tuve, que revelan el recrudecimiento de la presencia del capitalismo globalizado en la Amazonía: los shuar incrementaron significativamente su población, pasando de cuarenta mil a casi ochenta mil individuos,[4] lo que representa, más o menos, el 50 % de la población de la provincia, a la par de los colonos. Lograron prevalecer demográficamente, pero su relación espacial es aún más crítica que en los años 80, pues el territorio disponible no se amplió. El crecimiento demográfico impulsó la migración a otras regiones de la Amazonía, para compartir espacios con los a'í cofan, kichwas amazónicos y waorani (Secretaría de Pueblos, Movimientos Sociales y Participación Ciudadana —SPMSPC— y UPS 2010, 13). El uso del suelo se transformó y pasó a ocupar zonas anteriormente destinadas a reservas de cacería para establecer allí nuevos centros. Ahora el territorio está fragmentado: es una serie de áreas interrumpidas para alternar con las de los colonos o con zonas de reserva inaccesibles (ver mapas 1 y 2).

4 Según los datos del Censo de 2010, los shuar son 79 709 y es la segunda nacionalidad de Ecuador en tamaño demográfico, luego de los kichwa amazónicos. La mayoría de la población vive en las provincias de Morona Santiago y Zamora Chinchipe (INEC 2011, 32).

Mapa 1
Área territorial de la nacionalidad shuar



Fuente: SPMSPC y UPS, 2010, *Informe de la nacionalidad shuar,* 12.

Mapa 2
Territorios legalmente reconocidos del pueblo shuar

Fuente: SPMSPC y UPS, 2010, *Informe de la nacionalidad shuar,* 12.

El panorama de la organización shuar se ha diversificado con el surgimiento de nuevas federaciones a nivel regional y provincial, y las interlocuciones entre ellas y otros actores son más complejas. Hoy existen 553 centros afiliados a 63 asociaciones articuladas a seis federacio-

nes.[5] En cuanto a la Asociación Shuar de Bomboiza, se ha incrementado el número de centros; algunos se han articulado a una nueva: la Asociación Arutam. Otra de las transformaciones políticas consiste en que los shuar tienen una presencia muy notable en casi todos los Gobiernos Autónomos Descentralizados como dignidades electas; es decir, forman parte del Estado, un aspecto impensable en los años 80, cuando los colonos detentaban casi exclusivamente los cargos de elección popular. Por lo tanto, el acceso a estos cargos abrió un nuevo frente de acción política que convive con la ejercida desde las organizaciones. Esto último ha generado mayor acceso al empleo, pero también ha producido mayor dependencia a este para subsistir.

La explotación minera (a pequeña escala) ha sido desde siempre una ocupación tradicional de los shuar de la zona. Pero la explotación minera a gran escala y de gran impacto ecológico y social, e impulsada por la política extractivista del Estado, realizada por grandes empresas concesionarias, ha generado conflictos políticos y sociales, y un ambiente de franca resistencia ante la violencia generada por la intervención pública. Al mismo tiempo, se ha incrementado la explotación minera familiar mecanizada, a lo largo de las riveras de ríos como el Zamora, y hay casos de familias que subarriendan sus tierras a mineras que las explotan y abandonan inservibles para la agricultura, poniendo en riesgo la seguridad alimentaria.[6] Las concesiones petroleras, en el bloque ubicado en Taisha, al norte del trans Kutukú, son otro punto de conflicto que afecta a todo el territorio.

---

5 Los 553 centros se distribuyen según federaciones y asociaciones: FICSH: 367 centros afiliados a 39 asociaciones. NASHE: 73 centros afiliados a 11 asociaciones. FENASH-P: 33 centros afiliados a 4 asociaciones. FEPNASH-Z.CH: 47 centros afiliados a 6 asociaciones. FECANSH-O: 16 centros afiliados a 1 asociación. FEPCESH-S: 17 centros afiliados a 2 asociaciones (UPS 2011).

6 Durante una de mis estancias en Bomboiza, algunos docentes shuar reportaron situaciones muy críticas de seguridad alimentaria y acceso a cultivos en las familias shuar, debido al arrendamiento de predios particulares a mineros que “lavan terrenos” cultivables con bombas de agua de alta presión para extraer oro, dañando irreversiblemente los suelos cultivables. Como nunca antes, ahora es frecuente el robo de yuca en las *aja* (chacras). (Serafín Paati, comunicación personal, mayo de 2014)

La convivencia también se ha transformado; así lo dicen estos datos inquietantes, obtenidos de las conversaciones de campo en el año 2012:[7] pérdida de la autoridad materna y paterna y de los mecanismos de acompañamiento de la persona a lo largo de los ciclos de vida; debilitamiento de las pautas que orientaban los vínculos afectivos entre hombres y mujeres a favor de la reivindicación de vínculos individuales sin marco interfamiliar y colectivo. También hay un mayor número de matrimonios con personas de otros pueblos (afros, mestizos).

En cuanto a educación, en la Asociación de Bomboiza, la oferta educativa se ha diversificado y fortalecido, pero ya no es fácil reivindicar a gran escala la intención autonómica de la educación shuar expresada en el uso de su lengua en el aula y en la práctica exhaustiva del modelo intercultural bilingüe que tiene resistencias. Algunas familias consideran que no es necesario insistir en los contenidos culturales propios porque "hay que estudiar lo que aprende todo el mundo, para así poder competir", y envían a sus hijos a las unidades educativas "de los colonos". Por otro lado, a los adultos les preocupa la pérdida del idioma shuar en las generaciones jóvenes que lo entienden pero no lo hablan; a tal punto que el internado, incluso en su menguada expresión actual, ha recuperado su valor como un espacio de uso y recuperación de la lengua: allí los docentes hablan y realizan actividades de aprendizaje en su idioma, cosa que ya no sucede en muchas escuelas.

Por todo ello, la misión ha sufrido un proceso de descentramiento en el que ha dejado de ser un interlocutor privilegiado de los shuar para ser uno más entre otros posibles. El panorama revela un contexto en el que los shuar enfrentan desafíos que se han agudizado y complejizado a tal punto que las posibilidades de vida expandida están cada vez más amenazadas. No obstante, este contexto de crisis, clausura o agotamiento de una manera de estar presente entre los shuar es, precisamente, el que otorga sentido a esta investigación: los momentos de quiebre hacen relevante la pregunta y la discusión por la legitimidad

7 En enero de 2012 realizamos una jornada de trabajo con docentes y estudiantes del ISPEDIBSHA para obtener un mapeo sobre la situación actual del pueblo shuar y de la educación.

del proyecto constituido por los ejes *civilizar, evangelizar y educar* en las encrucijadas actuales y la opción histórica del pueblo shuar, pues los patrones civilizatorios de la modernidad-colonialidad respecto a la naturaleza, el género y la subjetividad siguen allí presentes.

Analizar la acción misionera plantea preguntas desde la perspectiva de la modernidad-colonialidad dirigidas tanto a comprender trayectorias históricas como a remover patrones civilizatorios que se hicieron presentes, de manera agresiva y contundente, en el territorio, mediante un tipo específico de acción misionera —la salesiana— que articuló empeños civilizatorios, evangelizadores y educativos.

Preguntas y hoja de ruta

Desde tal perspectiva, los principales interrogantes que la investigación se propone responder son los siguientes:

- ¿De qué manera los misioneros salesianos impulsaron la modernidad-colonialidad como totalidad excluyente en el territorio shuar mediante una acción que enlazó poderosamente la educación con la civilización y la evangelización?
- ¿Cómo se implantó la escolaridad en el territorio y bajo qué modalidades?, ¿cuáles fueron los proyectos civilizadores insertos en cada forma de escolaridad?, ¿cuál pudo ser la lectura temprana de los shuar respecto a estas dimensiones y cuál el sentido profundo que explica su preferencia por la educación por sobre la evangelización?
- ¿Cómo se apropiaron los shuar de la educación misionera para transformarla en su opción por una existencia diferenciada y autónoma en el territorio?, ¿cómo se refleja la opción por la autonomía y la existencia diferenciada en la forma de escolaridad propia de los centros shuar y en los programas de educación superior colectivamente relevantes?
- ¿Cuáles epistemologías (formas de pensar) y metodologías (formas de hacer) emergieron en los procesos de implantación y apropiación de la educación formal y qué posibilidades decoloniales se avizoran desde la experiencia shuar?

- ¿Cuáles son los patrones civilizatorios de la modernidad-colonialidad que los shuar disputan desde su experiencia histórica respecto a la desespiritualización de la naturaleza, las escisiones alma-cuerpo y existencia-conocimiento?

Así definidas, las preguntas establecen una hoja de ruta temática inspirada en la modalidad discursiva *ii uuntri aujmatsamu* ("conversación de nuestros mayores"), citada en la apertura de esta introducción, que recupera el simbolismo agrario y las connotaciones en torno al renacimiento (lo que se implanta retoña): el que Etsa haya logrado prevalecer sobre Iwia, usando el mismo instrumento que le daría la muerte —el *pau*—, expresa muy bien la estructura narrativa de los temas y de su articulación en episodios ajustados al *aujmatsamu*:

- *Primer episodio*: así como Iwia convive con Etsa, detalla también la historia de cómo la misión salesiana, expresión del sistema mundo moderno colonial, ingresó al territorio (por qué misioneros y shuar llegaron a estar juntos en la misma casa en una relación inquietante) y de qué manera la misión desplegó, por primera vez y de forma sostenida, la civilización, la evangelización y la educación, tres dominios importantes de la matriz de la modernidad-colonialidad anudados entre sí. El primer capítulo inicia detallando el perfil civilizador, evangelizador y educador de los salesianos, cuya novedad consiste en su carácter modernizador, y concluye con un recuento de los principales hitos y quiebres de su presencia. Luego profundiza, desde el conocimiento shuar, las nociones de territorio y territorialidad para arribar a la ontología relacional de la corpovisión shuar que explica narrativas y los datos históricos del contacto con los misioneros. El capítulo concluye con el reconocimiento de la epistemología shuar como un territorio abierto y relacional, pero también dotado de fronteras, que alimenta una actitud epistémica ajena a la descripción y las perspectivas disciplinares, como quien se sitúa en una territorialidad extraña no disponible, prehabitada y vivida.

- *Segundo episodio*: a la par del intento de Iwia de asesinar a Etsa con el poste central de la casa en construcción, narra la *implantación* de la educación formal y el despliegue de las epistemologías y metodologías en su anudamiento con la civilización y la evangelización, cuya intención fue borrar el ser, el hacer y el saber de los shuar, y anular su diferencia radical. Ese es el tema del segundo capítulo, que inicia con el despliegue de las fases y modalidades de la implantación de la educación formal en el territorio de la mano de los misioneros salesianos y deja entender cómo ha sido vista la misión, primero como instancia dadora de cosas y, luego, de saberes por sobre su carácter evangelizador. Luego analiza el paso del modelo de escolaridad basado en la cocivilización con el colono que supone un acceso restringido de conocimientos para los shuar, a favor de otro modelo basado en los internados en zonas de refugio asociado con una forma de escolaridad plena, diferenciada y específica para ellos. La sección analiza dos historias de vida ejemplares que condensan el ideal civilizatorio, evangelizador y educativo de la misión salesiana para hombres y mujeres shuar, cuyo objetivo es proponer modelos de subjetividad que anulan y sustituyen su diferencia radical. El capítulo culmina con una aproximación a las representaciones misioneras sobre la epistemología y la moralidad shuar, entendidas como movimiento de la modernidad-colonialidad que anticipa una serie de apropiaciones, especialmente del territorio y la naturaleza.
- *Tercer episodio*: así como Etsa resurge desde dentro del *pau*, el tercer capítulo narra cómo los shuar se apropiaron de la educación formal, agenciándosela para su renacimiento, como herramienta que contribuyó a prevalecer en el territorio en medio de la colonización, las misiones y el Estado. La apropiación alcanza un momento significativo con la implementación de los centros shuar, alrededor de los cuales se desarrolla una forma de escolaridad específica, autogestionada por la

FICSH. El análisis de un caso evidencia que la implementación de la escuela en el centro favoreció la autonomía shuar en su territorio e impulsó el surgimiento de nuevos liderazgos letrados de cara a la relación cada vez más compleja con los actores de la sociedad nacional y el Estado. La educación basada en la escuela del centro dio de baja al internado, a la vez que redimensionó progresivamente la influencia misionera hasta convertirla en una instancia a la que se le asignan tareas puntuales sin autoridad en el ejercicio autonómico del pueblo shuar e, incluso, prescindiendo de ella. El capítulo finaliza con una revisión y panorámica de los programas de educación superior que son expresión del proyecto colectivo, para identificar en la producción académica pistas de autonomía, epistemología y metodología shuar. Estos aportes revelan la presencia de otra educación más allá de la escuela: la de Arutam, desde cuyo renacimiento es posible imaginar una pedagogía desde las prácticas territoriales y una epistemología que articula el pensar con el corazón (*enentaimsa-*) y el conocer testimonial y experiencial (*neka-*).

- *Cuarto episodio*: el cuarto capítulo profundiza en las disputas civilizatorias, epistémicas y metodológicas en torno a la civilización, la educación y la evangelización, con base en tres patrones civilizatorios: la desespiritualización de la naturaleza; la confrontación entre la espiritualidad cristiana que escinde el alma y el cuerpo y la espiritualidad shuar, que articula ambas instancias y las emociones; y la escisión entre existencia y conocimiento confrontada con el conocimiento contextual y existencial del pueblo shuar. El capítulo culmina con algunas conclusiones, una de las cuales identifica la misionalidad como un rasgo no privativo de la misión que constituye y atraviesa los proyectos civilizatorios de la modernidad-colonialidad y reconoce el principal aporte de la investigación con respecto a otros estudios críticos sobre la relación de los misioneros salesianos y los shuar.

El sujeto dicente y sus lugares de enunciación

Aprendí de los shuar que conversar (*aujmat*) es una actividad que demanda tiempo y requiere la presentación previa de quien arriba a su casa o se cruza en el camino, conforme al ritual del discurso ceremonial llamado *anemat*, hoy casi en desuso pero cuya dinámica atraviesa profundamente las conversaciones. El *anemat* contempla énfasis distintos según se trate de presentarse ante un conocido o desconocido; en este último caso, es necesario exponer cuidadosamente el parentesco para lograr que el interlocutor lo incluya entre y en relación con los suyos. Recién luego de esa presentación personal, es posible entablar una conversación más relajada en torno a los mutuos conocidos (*ya ya chicham:* discurso sobre quién es quién; *ya*: quién; *chicham*: palabra o discurso) y sobre otros asuntos de interés común. El que se cruza en el camino de alguien debe ser muy hábil para mostrarle verbalmente y con delicadeza sus intereses e intenciones, pues nadie anda por la selva sin motivo.

El hacer y saber comunicativo shuar de autopresentación es una posibilidad para superar el patrón epistémico colonial de encubrir el *sujeto de enunciación* o el *sujeto dicente* (Mignolo 1995, 2005 y 2013)[8] como condición de objetividad. La objetividad requiere que el sujeto de conocimiento pueda mirar sin ser visto, conforme nos recuerda Vázquez (retomando a Haraway 1995 y Castro-Gómez 2005): "La norma del sujeto cognoscente es el individuo autocentrado que permanece sin nombrar, que nunca aparece en el saber ni en el quehacer del mundo sino como ausente, como abstracción. La masculinidad del saber moderno se expresa como abstracción encarnada, como la mirada que ve sin jamás ser vista" (Vázquez 2017, 498; ver también Grofoguel 2009, 262). Por lo tanto, a continuación transparentaré el *ya ya chicham* (quién es quién), exponiendo las afiliaciones y pertenencias relacionadas con mi saber y hacer con las que me presenté en medio de los shuar.

---

8 Para ampliar estos conceptos y la evolución de la trayectoria de Walter Mignolo ver Gustavo Verdesio 2013, "De la epistemología occidental a la gnosis fronteriza. Apuntes sobre un itinerario intelectual poco conocido", en *De la hermenéutica y la semiosis colonial al pensar descolonial*, Walter Mignolo, 9-21.

Conversación sobre mi itinerario en el territorio shuar

Arribé a Ecuador el 3 abril de 1980 para ingresar en las misiones salesianas del vicariato de Méndez al mes siguiente, a los veintitrés años y en calidad de misionero salesiano *tirocinante*; es decir, la etapa de formación religiosa y sacerdotal práctica y de acción en el terreno que duraría tres años. Culminé, a inicios de ese mismo año, los estudios filosóficos de cuatro años en el Consejo de Educación Católica de Buenos Aires, donde recibí el título de profesor de Pedagogía y Filosofía para la Enseñanza Media. La formación sacerdotal optaba (entonces y ahora) por un fuerte acento humanista en la preparación de los estudios teológicos. La formación pedagógica responde a la definición que tiene de sí misma la Congregación Salesiana: educadora y evangelizadora de la juventud.

Me asignaron a la misión de Yaupi, localizada, aún hoy, en el trans Kutukú, cordillera que delimitaba una región de poco contacto con la colonización y la presencia del Estado, entonces accesible solo a pie o en las avionetas del Servicio Aéreo Misional (SAM), cuyas pistas salpicaban el territorio. A diferencia del trans Kutukú, los shuar de los valles del Upano, Morona y el Zamora, atravesados por carreteras, desplegaban sus existencias en un escenario de continuas fricciones con la colonización y sujetos a una progresiva fragmentación territorial. Llegué cuando la FICSH llevaba fortaleciéndose desde 1964, año de su fundación, y ya era un interlocutor crítico y demandante de los organismos de desarrollo regional y del Estado, incluso de las misiones, debido a sus liderazgos potenciados por Radio Federación, cuya señal llegaba a todos los rincones en su idioma. Para esos años casi todos los centros contaban con escuelas radiofónicas y los internados cumplían funciones complementarias asignadas por la FICSH como, por ejemplo, proporcionar estudios de enseñanza media y profesional. Por eso, al momento de mi llegada, los internados convocaban a pocos shuar,[9] y una mirada triunfalista los

9 Los internados vigentes, además del de Yaupi, para 1982 eran Santiago, Chiguaza, Sevilla Don Bosco y Bomboiza. Yaupi era el más pequeño y modesto de todos. Conocí el internado de Santiago en 1982, cuando pasé veinte días ayudando en sus tareas al director, padre Luis Casiraghi (1906-1992) y el de Chiguaza, donde estuve quince días en 1984.

hubiera considerado decadentes si los comparaba con la magnificencia numérica de otras épocas.

La misión de Yaupi era un internado mixto con apenas 32 varones, que se ubicaban en el ala masculina supervisada por los misioneros; y como 40 mujeres, supervisadas en el ala femenina por las hermanas de María Auxiliadora. Con los niños y jóvenes internos ejercí mi rol de asistente, mediante una presencia constante y ubicua, en todo momento y lugar, según los rasgos del *sistema preventivo salesiano* que garantiza un ambiente de actividad continua y de disciplina. Supervisaba y pautaba el tiempo para cada actividad: la señal para despertar y culminar el aseo matutino, ingresar al estudio, luego a la capilla, a desayunar e iniciar la jornada escolar. Después de almorzar, organizaba el trabajo agrícola vital para la supervivencia cotidiana de todos, pues ingresar alimentos por transporte aéreo era insostenible. En la tarde se hacía deporte, el aseo y el estudio vespertino (una hora más o menos), y se culminaba con las oraciones antes del anochecer y las *buenas noches*, que las daba de forma alternada el director, el salesiano itinerante o yo. Como no había luz, nos retirábamos a dormir con la puesta del sol, para levantarnos muy temprano al día siguiente y repetir las actividades. Los misioneros compartíamos algunos momentos exclusivos como las comidas y la liturgia propia de los religiosos, pero casi todo el día transcurría con los internos.

Los fines de semana eran más libres, porque llegaban las familias y parientes a la misión o se reunían los *etserin* (catequistas, lit.: "mensajeros" o "avisadores"). Ocasionalmente, realizábamos paseos los fines de semana y, en uno de ellos, me hicieron conocer el enclave protestante de Yaap', hoy vacío y en ruinas, luego del retiro del Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Esta misión tenía un sistema paralelo de educación, salud y de organización shuar, y un sistema de liderazgos ejercido por los pastores shuar. También tenían su propio sistema de transporte aéreo y sus pistas.

Chicos y chicas coincidían únicamente en el horario de visitas y en las horas escolares y de oración. Pude apreciar una notable capacidad de concentración de los estudiantes en las horas de estudio individual, especialmente a la hora de escribir y pasar las notas de clase a limpio. La

escritura era una destreza que los internos afrontaban con muchas energías. Ese momento de silencio individual otorgaba a los internos ventaja de aprendizaje respecto a los shuar no internos e, incluso, respecto a los colonos, como pude notar luego en la misión de Bomboiza.

Percibí dos perfiles de misioneros, cada cual con su manera de pensar y de actuar y en constante tensión entre sí, como ocurrió y ocurre aún hoy en no pocas experiencias misioneras del continente: el salesiano empeñado en consolidar la misión convertida en el centro de referencia al cual los indígenas acuden en calidad de huéspedes; y el salesiano itinerante, para quien la misión es una situación de paso y cuyo eje está en la comunidad indígena.[10] El padre Domingo Pérego (1921-2015) italiano y director, encarnaba el misionero del primer tipo y pertenecía a la generación de adultos mayores que había construido palmo a palmo las misiones. El padre Raúl D'Ahene (1928-2007) belga, era la viva expresión del segundo perfil, el del itinerante. Pérego fue quien me inició en el estudio del idioma shuar; Raúl, en las narrativas de la vida shuar más allá de la misión. Ambos ya fallecieron. Pude entender que los shuar aceptaban a Raúl Dahen también por las habilidades curativas, empatía con su estilo de vida y personalidad relajada, nada demandante y siempre disponible a sus necesidades. Por él supe el tremendo impacto de las pestes de sarampión y gripe de los años 50 que asolaron a los shuar del trans Kutukú.

Igual que mi ajuar y vestimenta urbana, inservibles en poquísimo tiempo debido a la implacable humedad amazónica, así sentí que colapsó mi formación humanista que no contribuía a entender la realidad (y

---

10 Hay un interesante estudio de Joaquín Bascopé Julio (2010) sobre las primeras misiones salesianas en Tierra del Fuego, Argentina, entre los indígenas fuegüinos a inicios del siglo XX. El autor afirma que, ante la situación de exterminio de los fuegüinos por parte de los hacendados, para quienes niños y mujeres eran "el botín de guerra", la misión salesiana activó dos respuestas diferenciadas y polémicas entre sí: la de los misioneros volantes y el modelo tradicional de misión, "aislado y sedentario" (250). Su análisis concluye en la derrota de los volantes y la vigencia histórica del segundo. No obstante, recuerdo, de mis estudios primarios en escuelas salesianas de la Patagonia, que siempre algún sacerdote desempeñaba el rol de misionero volante que ocasionalmente llegaba a la escuela y contaba las anécdotas de su paso por las comunidades rurales alejadas.

entenderme). No me resultó fácil ser asistente entre los internos, niños y adultos reacios a la disciplina escolar y, en cierta manera, portadores de los conflictos de sus familias con la misión, que demandaban tierras en un momento en que la envergadura del internado no justificaba la extensión de las posesiones. Fui testigo de agrias discusiones entre Pérego y las autoridades shuar locales, y absorbí el conflicto en la línea de defender la misión y la legitimidad de su presencia y posesiones, defensa que la siguiente experiencia misionera me obligó a replantear.

Yo recuerdo que, cuando perdí la paciencia, uno de los mayores del internado me dijo: "Nadie te llamó acá. Si no te gusta cómo hacemos, cómo actuamos, ¿para qué estás aquí?". En efecto, no resulta fácil tomar conciencia de las implicaciones de estar allí en condición de *enviado,* al mismo tiempo que me advierten de no haber sido *llamado*. Ciertamente vivía mi presencia entre ellos como un hecho dado, no susceptible de ser removido o cuestionado. Dando un paso más, pensaba que quienes en verdad debían comparecer ante el mensaje y la oferta educativa misionera eran los shuar, porque poseer una verdad a la que todos deben adscribirse otorga a quien la posee la convicción de estar en casa, allí donde estuviese.

Recuerdo al respecto otro hecho vinculado con esta percepción. Las aulas no estaban del todo aisladas una de otra, y se podía escuchar lo que pasaba entre ellas. No sé por qué Pérego se enojó mucho con algún estudiante y le increpó fuertemente. Del aula contigua, otro interno le contestó en voz alta, en shuar, como si la cosa hubiese sido con él, generándose una discusión muy fuerte entre ambos de un aula a la otra. Le pregunté a Pérego qué le había dicho el interno que lo hizo enojar tanto, me contestó: "Me dijo: '¿acaso te crees el dueño del mundo?'". Yo creo que la perspectiva misional contribuye a generar una apropiación de la gente y de sus territorios y territorialidades, al extremo de hacer sentir a los pueblos indígenas extraños y ajenos a su propia casa.

No tuve ninguna formación previa para ingresar a una misión situada en medio de pueblos indígenas amazónicos, nada que favorezca la comprensión de una realidad radicalmente distinta. Los conocimientos sociológicos con los que ingresé eran sumamente precarios. Por

ejemplo, la categoría *jóvenes pobres y abandonados*, que vertebra la comprensión salesiana de la población preferente destinataria de su acción, no daba cuenta de que esos jóvenes, en contextos de pueblos indígenas amazónicos, podían no ser considerados como tales simplemente porque esa distinción etaria es poco significativa; o que, tal vez, no vivían en situación de tanta pobreza o abandono por desplegar prácticas productivas diferentes a los estándares e indicadores de bienestar socioeconómico a los que estamos acostumbrados. En la misión, en cambio, nos abocábamos a trabajar con personas etiquetadas como jóvenes, aunque reconocidos por los shuar como solteros (*natsa*, "no casados") que debían escolarizarse.

Debo anotar que la liturgia católica reelaborada por la "pastoral shuar" fue mi primera aproximación a su cultura, especializándome en los cantos sagrados bajo las dos formas poéticas: *anent* (de súplica) y *nampet* (festivos); mediante ellos accedí a la lengua shuar hasta enriquecer el vocabulario, la fraseología y el manejo de los verbos desde la convivencia y el estudio. Desde tiempo atrás, la música se había convertido en mi forma de comunicación preferida porque tenía dificultades muy grandes para expresarme en público, lo cual explica mi predilección por los temas relacionados con la comunicación verbal y la poética shuar.

Mi primer reconocimiento de la dimensión política del pueblo shuar y su diferencia inició en las reuniones y retiros espirituales con otros misioneros realizados en Sucúa, donde presencié encendidos y fascinantes debates respecto al enfoque *ad gentes* (proclamar el mensaje es un mandato divino y debe realizarse a toda la humanidad) y el rol de las misiones. Algunos de estos misioneros cumplían funciones de asesoría educativa, productiva y pastoral para la federación en momentos en que su presencia era requerida. Estas figuras hicieron de la misión un escenario de despliegue de nuevas ideas y perspectivas que sintonizaron con las metas históricas de los shuar en un momento fugaz, irrepetible e irrecuperable, como suele ocurrir con las experiencias significativas.

Mi estadía en Yaupi concluyó antes de lo previsto, pues fui requerido por la misión de Bomboiza, donde también había muy pocos internos (algo más de treinta). La orientación ahí era diferente y el eje de acción

claramente estuvo fuera, en la consolidación de los centros shuar y de la Asociación de Bomboiza. Mi rol de asistente dejaría las manos libres a otros misioneros, como el padre Juan Shutka (1930-2014), Domingo Bottasso (hoy misionero entre los achuar de Wasakentsa, donde la UPS mantiene un Centro de Apoyo para los estudiantes achuar de la licenciatura de Educación Intercultural Bilingüe) el padre Silvio Broseghini (1949-2006), quien fundaría el Instituto Normal Bilingüe Intercultural Shuar (INBISH) en 1983. También la misión estaba al lado del colegio fiscomisional Etsa, atendido por docentes profesionales colonos y shuar, a diferencia de la educación proporcionada en Yaupi, casi a cargo del personal.

En Bomboiza experimenté otro tipo de tensiones inherentes a la misión, especialmente entre los sacerdotes de los colonos y los misioneros shuar; los unos favorables a civilizar e integrar; los otros, decididamente, comprometidos a fortalecer la organización y el acceso a la tierra. El que la sede de la Asociación de Centros Shuar de Bomboiza estuviese adjunta a la misión le dio otro color a mi experiencia misionera y, aunque mi trabajo se desarrollaba "dentro", estuve en permanente contacto con las asambleas y decisiones colectivas en torno a los conflictos de tierra con los colonos y las autoridades de la colonización. Si bien me concentraba en la comunidad, pude entender que mi trabajo tenía un sentido diferente.

El padre Domingo Bottasso me urgió a la tarea de abordar la literatura antropológica para comprender con mayor profundidad la cultura shuar. Emprendí la segunda lectura de la etnografía básica: *Shuar, pueblo de las cascadas sagradas*, del antropólogo Michael Harner (1978); en períodos de vacaciones leí *Tristes trópicos* y, especialmente, la "Introducción" de *Las estructuras elementales del parentesco*, también de Lévi-Strauss (el contenido de esa obra me resultaba inaccesible por su complejidad). Esa "Introducción" me impactó profundamente porque desnaturaliza uno de los preceptos básicos de la moralidad: el incesto, aunque universal, no es natural y se expresa de maneras muy diferentes. Si bien hoy se cuestionan las aproximaciones del estructuralismo porque habla de los signos, abstrayendo a las personas y la situación de quienes los viven, e introduce dualismos que desfiguran la realidad (por ejemplo, naturaleza y cultura),

esas lecturas fueron claves para entender que, como las lenguas, las expresiones culturales son legítimas en sí mismas, sin que deban establecerse distinciones jerarquizantes entre unas y otras.

El aprendizaje mediante la conversación tenía un sabor distinto al de las lecturas: el del empoderamiento. Tenían lugar a la noche, después de cenar, una vez que los internos estaban en el dormitorio. Se comentaba qué sucedía en los centros, en la asociación o en la federación, y se confrontaba lo que se hacía y su adecuación o no a las exigencias del momento. Siempre había algo que no cerraba del todo y los problemas nimios de la cotidianidad del internado perdían consistencia ante los acontecimientos que marcaban la vida de los shuar. Los salesianos conversaban con gusto de temas cruciales y polémicos, cuanto más polémicos mejor, incluso si implicaba cuestionar a la Iglesia (muchísimo mejor). Puedo decir que la religiosidad era el punto de mayor confrontación y discusión entre la cosmovisión occidental católica y la shuar, antes que la educación intercultural o los espacios organizativos.

Del padre Domingo Bottasso recuerdo dos aprendizajes: que si bien las culturas son estructuras completas y coherentes en sí mismas, tienen fugas y vacíos que las convierten en abiertas respecto a otras. Por eso están llamadas a relacionarse entre sí. En otra ocasión, en mis arranques de insatisfacción ante lo que supuse la poca respuesta de los shuar al deber ser de la pedagogía salesiana, me dijo: "José, aquí somos huéspedes. Y en esa condición, no llegas a una casa para ordenar al dueño que saque ese cuadro de allá y lo ponga acá, o para decirle 'qué fea está la sala, ordénela de otra manera'". Fue la segunda ocasión, esta vez desde dentro de la misión, que me *lugarizaron.*[11]

Prestaba mi ayuda para asuntos puntuales en vista de que disponía del *jeep*, algunas veces para asegurar la logística de reuniones, transportar dirigentes o ayudar en eventos de muertes y entierros (los shuar intentan no tocar a los muertos ni los objetos relacionados con ellos). Por ejemplo, en esos años ocurrió la toma de tierras de un colono de apellido Piedra por parte del Centro Pakintsa con el apoyo de la asocia-

11 Me apropio de este término mencionado por Palermo (2010, 32) referido a la localización de los conocimientos y saberes.

ción y me pidieron ayuda para la logística. Ese problema aún no se soluciona a nivel legal, pero destaco el hecho de que sabían perfectamente qué hacer y cuál rol encomendarnos, y estábamos muy lejos entonces y ahora de capitalizar simbólicamente esos hechos que nacen de la capacidad accional de la que son capaces los shuar. Simplemente, teníamos la sensación de hacer lo que se nos pedía. A mí me impresionó el clima festivo, el bullicio y la eroticidad que acompañó el cierre del carretero desde Pakintsa hasta el Panki, clima distante a años luz de la actitud de ceño fruncido y puños apretados de las protestas urbanas andinas de entonces. En febrero de 1982 tuvo lugar el conflicto del Cenepa, con Perú, y la misión fue punto de reunión entre las autoridades militares y los shuar.

El momento del estudio era silencioso pero, ocasionalmente, consultaba a los estudiantes sobre su lengua o les informaba de las lecturas antropológicas sobre su pueblo, respecto a las cuales no mostraban mayor interés; incluso, al revisar ahora la bibliografía de muchas tesis de estudiantes shuar, pude comprobar la casi inexistencia de referencias disciplinares sobre la producción de antropólogos, lingüistas, historiadores, incluso de las producidas por mí mismo, escritas, supuestamente, para alimentar los proyectos de EIB. Y no creo que la razón se explique en que carecen de información valiosa, sino que los indígenas no se sienten involucrados como interlocutores; en esas enunciaciones no se sienten referidos como un *tú* (esas informaciones no han sido *conversadas*) y son tratadas como si la cosa no fuera con ellos. El material fotográfico sí captaba su atención o el relato en el que podían identificar el nombre de un pariente lejano o sobre el cual habían oído historias conectadas con su propia existencia.

En Bomboiza descubrí otro momento de silencio profundo: el almuerzo, y se debía a que la atención de los estudiantes se enfocaba en escuchar Radio Federación Shuar, justo a la hora de las noticias familiares que involucraban redes de parientes desde un extremo a otro del territorio. Allí entendí la importancia de esa radio como articuladora del territorio, en sustitución de los viajes por la selva para acceder a noticias e información. Permanecí en Bomboiza hasta septiembre de 1982, luego fui trasladado a Quito para iniciar mis estudios teológicos que cursé por tres años; en

realidad, más enfocado en los temas indígenas y antropológicos que en los teológicos. En 1983 decidí revisar mi opción por la vida religiosa sacerdotal y pedí traslado a la comunidad de Cayambe, donde Juan Bottasso inició la editorial Abya-Yala, involucrándome en su gestión... hasta el presente.

En el trabajo editorial se gestó el paso de las humanidades a las ciencias sociales, especialmente, la antropología. Viví la situación indígena de otra manera, por los foros académicos internacionales que convocaban, entonces, a los líderes indígenas, iglesias y antropólogos. De hecho, la comunidad de Cayambe se convirtió en lugar de paso de misioneros y antropólogos de todos lados, y me enriquecí mucho dialogando con ellos. A pesar de las diferencias, era posible encontrarse, dialogar y debatir sobre la legitimidad de las presencias de misioneros, antropólogos y del Estado en territorios indígenas cuyo punto dirimente era su autonomía. Hoy, esa articulación se ha debilitado o, tal vez, ha sido sustituida por una mayor articulación entre los movimientos sociales y las organizaciones indígenas. Puedo decir que mi trabajo antropológico ejercido desde la editorial encajaba con el estilo enciclopédico (recoger todo lo posible sobre las culturas indígenas) y también con el de recuperación cultural para que las nuevas generaciones puedan acceder a los conocimientos de sus mayores en momentos en que se pierden y caen en el olvido. Es decir, se combinaba una lectura inquietante del cambio y la transformación con una postura de defensa de los derechos indígenas.

Ocasionalmente tomaba contacto con el INBISH de Bomboiza, primero para facilitar la elaboración del *Diccionario castellano shuar* publicado por el Sistema Educativo Radiofónico Bilingüe Intercultural Shuar (SERBISH) (INBISH-SERBISH 1988) y luego para emprender la publicación de algunas tesis de los graduados del posbachillerato[12] y difundir su conocimiento, quizás la primera experiencia editorial sobre autores indígenas en Ecuador. En 1985 recibí la dispensa de mis votos

12 De las publicaciones de las tesis de los graduados del INBISH de Bomboiza constan en las referencias (por orden cronológico de publicación): María Magdalena Chumpi Kayap, 1985; Juan Manuel Mashinkiash y Rosa Mariana Awak, 1988; Raquel Yolanda Antun' Tsamaraint y Víctor Hilario Chiriap Inchit, 1991; Carmelina Jimpikit y Gladys Antun', 1991; Yolanda Ujukam, Fanny Antun' y Alicia Awananch', 1991; Luis Chinkim', Raúl Petsein y Juan Jimpikit, 1995.

religiosos y a partir de entonces participé en la creación del Instituto de Antropología Aplicada, del que proviene la carrera de Antropología Aplicada vigente hoy en la UPS. Fue para mí la experiencia más audaz y fascinante porque, aprovechando la modalidad a distancia, se crearon sedes en Argentina (dos sedes en la Patagonia), Brasil (Manaus y San Luis), Bolivia (primero La Paz, luego Cochabamba), Paraguay (Asunción y el Chaco) y Guatemala (Quiché), visitadas regularmente para desarrollar cursos presenciales convertidos en verdaderos foros de estudiantes adultos con presencia en territorios indígenas: misioneros, laicos, voluntarios, activistas, antropólogos, lingüistas, agentes de desarrollo, líderes indígenas... En realidad, dedicábamos el tiempo justo a los aspectos curriculares para no enfriar las conversaciones y debates en torno a lo que sí interesaba: compartir reflexivamente experiencias de educación indígena, lucha por la tierra, fortalecimiento de la organización, teología indígena, etc. Los requerimientos universitarios, que recrudecieron a partir del año 2000, hicieron que paulatinamente se fueran cerrando esas sedes.

Yo valoro tanto esa experiencia por el carácter dialogal del saber compartido. También por haber palpado la marginalidad que revisten algunas teorías mencionadas en los planes de estudio, pero que no alimentan ni enriquecen lo que se vive y comparte en el territorio; aun así, esas teorías se respetaban a la vez que eran redimensionadas por cada experiencia. En ese contexto escuché el primer cuestionamiento a la teoría estructuralista de Lévi-Strauss, en un diálogo con los estudiantes de San Luis de Marañao (en 1997), donde tuve el primer contacto con estudiantes afroamericanos y militantes de otros movimientos sociales como el feminismo.

Me gradué de licenciado en Antropología Aplicada en 1998. Retomé mis apuntes sobre mitología y literatura shuar que resultaron en mi tesis de grado sobre etnografía de la comunicación y algunas de mis publicaciones.[13] Comprendí mis adscripciones y pertenencias como una diferencia en medio de otras diferencias, siempre dentro de los límites de la multiculturalidad y con mucha dificultad para identificar

13 Ver en las referencias mis obras relacionadas con el mundo simbólico shuar, fundamentalmente 2005 y 2013, t. I y II, que recogen y sistematizan, en parte, estudios anteriores.

los ejercicios hegemónicos y de poder; a lo sumo, manejaba una cierta perspectiva política de las diferencias mediante las nociones de *culturas dominadas* y *culturas dominantes.*

En 2004 realicé mis estudios de maestría en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) en Pedagogías Innovadoras y Desarrollo del Pensamiento. Logré realizar mi tesis sobre epistemología de los movimientos sociales para reforzar el vínculo de sus demandas con la carrera de Antropología, por el peligro latente de enfocar la profesión en la puesta en valor del patrimonio cultural (Juncosa 2006). De las experiencias revisadas me impresionó la epistemología feminista, así como la apuesta pedagógica del Movimiento de los Sin Tierra y de las universidades indígenas, especialmente la Amawtay Wasi (Juncosa 2008).

A lo largo de mi experiencia docente en la carrera de Antropología Aplicada (de la cual también fui director desde 2008 a 2015), asumí los criterios epistemológicos y metodológicos de la antropología crítica latinoamericana. Su propuesta reafirma que el conocimiento de la vida social apunta a una interpretación teórica de las prácticas socioculturales con las siguientes características: relacionalidad, intervención de los rasgos subjetivos y reflexividad, condiciones de conocimiento de (*sobre*) la realidad sociocultural. Si bien cultiva la relación con el conocimiento local, no deja de estar presente la tendencia a conocer *sobre,* en lugar de conocer *desde* los saberes colectivos; asimismo, el investigador es el actor determinante del proceso, lo que ha resultado un escollo para culminar esta investigación, debido más a mis límites personales que a los de la antropología crítica.[14]

Hoy soy directivo de la UPS y es la situación en la que culmino esta obra y ha marcado mi interlocución con los shuar. La UPS, como su nombre lo expresa, es una institución de educación superior, con énfasis en la tecnología y se adscribe al legado pedagógico salesiano. Además, es católica y, por lo tanto, marcada por el carácter misional porque apunta a formar *buenos cristianos y honrados ciudadanos* (el mandato de toda obra salesiana en el mundo). También ha hecho una opción expresa

14 Sobre las implicaciones de la antropología crítica para el trabajo de campo etnográfico, coordiné una investigación desde la carrera de Antropología Aplicada. Ver Juncosa, "Marcos epistemológicos de la educación superior indígena", 2008.

por la interculturalidad, expresada en algunos programas de formación profesional para pueblos y nacionalidades indígenas, especialmente la licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural, la carrera en Gestión del Desarrollo Local, entre las más importantes. Desde esta vertiente, mi contacto con los shuar y los pueblos indígenas en general tiene que ver con su presencia en la universidad y las actividades académicas y de vinculación con la sociedad que es posible realizar con ellos.

Mi convivencia con los shuar y la experiencia de conocimiento en torno a los pueblos indígenas desarrollados en el ámbito de la misión y la disciplina (humanista o de las ciencias sociales) han marcado mi vida y mis opciones más profundas; mis inquietudes intelectuales tienen como referencia los interrogantes y encrucijadas de ese nudo tan apretado, conformado por tres dominios: civilización, evangelización y educación. Mi presencia entre los shuar ha sido mediada de una u otra forma por una pertenencia a la misión, aun luego de que dejé de pertenecer a ella.

La tensión de fondo que alimenta mi biografía se expresa en la pregunta sobre el sentido y legitimidad de la relación histórica entre los salesianos y los shuar en el saber, hacer y sentir de hoy; porque las demandas, aunque de otra forma, persisten y articulan de otra manera la civilización, la evangelización y la educación. La memoria arroja que esos dominios o movimientos de la modernidad-colonialidad buscan desterritorializar a los pueblos indígenas, convirtiéndolos en objetos comparecientes en lugar de sujetos ante los cuales comparece el movimiento civilizador, evangelizador y educador, negando la posibilidad de su decolonización. Hasta aquí la biografía de mis pertenencias y las de mis formas de conocer; mi historia *desde* la vida que enuncia quién soy y el sentido de este escrito y el de mi paso en medio del pueblo shuar.

Ruta metodológica

La apuesta por las pujutairi aujmatsamu *(historias desde la vida)*

Este escrito parte de la *pujutairi aujmatsamu* ("conversación sobre su estar siendo") de Serafín, Mariana, José y Rosa, como una forma de rememorar la toma de posición en el presente en torno a cómo ellos

y ellas vivieron la civilización, la evangelización y la educación en su paso por la misión salesiana. En una primera aproximación, las denomino "historias *desde* la vida", en alusión a Patricio Guerrero para que "a través de la palabra de los interlocutores y de su historia hable la vida; como otra forma de descolonizar las metodologías, *sentipensamos* que sería más correcto empezar a hablar y trabajar no tanto de historias de vida sino de historias desde la vida" (Guerrero 2010, 416).

Pero he preferido llamarlas desde la misma concepción shuar como *pujutairi aujmatsamu*, en razón de que toda interlocución es, por naturaleza, conversacional. No hay interlocución que no pase por la conversación, incluso cuando se lee un escrito se usa el mismo término para conversar: *aujmatsa-*, porque el lector cuenta lo que le dice el papel escrito. Desde el giro decolonial de los estudios (inter)culturales latinoamericanos, conversar es una modalidad de interlocución que forma parte de su pensar y hacer, porque

> [l]a conversación es una de las experiencias humanas fundamentales. Cuando la conversación se interrumpe llega la violencia. Mantener la conversación amenazada por las violencias estatales, económicas, mediáticas, epistémicas y sus instituciones en las que se habla pero no se conversa, es una tarea primordial de la opción decolonial. (Mignolo y Vázquez 2017, 480-90)

Queda flotando el sentido profundo del término *pujutairi-* (*pujutai*: manera, lugar, recursos para el estar siendo, *-ri*: su, posesivo tercera persona singular o plural). Dije al inicio que *pujus-* es el verbo equivalente a vivir en un lugar, a "estar siendo" en un lugar; de hecho, es una de las formas con que se dice "vida" en el sentido biográfico del término, distinto a "vivir" en el sentido de "biológicamente vivo" (*iwiak-*). *Pujutai* es todo aquello que hace posible vivir —estar siendo— en un territorio, en tanto capacidad (*-tai* es un sufijo indicador de medio, modo, lugar e instrumento). Esta aproximación sugiere un diálogo entre el *pujus-* y la capacidad de acción colectiva descrita por el filósofo afrocaribeño Lewis Gordon (2013, 142), quien, a partir de Fanon, relaciona la vida con la capacidad accional: "La filosofía de Fanon puede resumirse en una sola convicción: la madurez es fundamental para la condición humana, pero uno no puede alcanzar la madurez sin ser

'accional'", es decir, sin la capacidad de activar todo aquello que hace posible decidir y actuar para afirmar su existencia, su vivir.

La hegemonía modernidad-colonial niega la humanidad del *damné* (los que han sido "dañados" por la violencia colonial), impidiendo su capacidad de actuar mediante dos formas: o el *damné* invierte fuerzas extraordinarias para reivindicar su humanidad en lugar de usarlas para deliberar, actuar, tomar decisiones y oponerse; o niega el carácter violento del sistema actuando como si nada ocurriera, porque ese sistema, que se protege a sí mismo como racional, justo y equitativo, resulta intimidante: "Es lo que la gente 'vive' frente a un mundo que la intimida para que finja que no existe" (Gordon 2013, 147).

El diálogo con la perspectiva fanoniana asumida por Gordon coloca las *pujutairi aujmatsamu* en un plano de exigencia y avisa sobre el peligro latente de colocarlas al servicio de esa doble conciencia: ya sea para negar o para suavizar lo que realmente ha ocurrido y ocurre en este mundo intimidante por efecto de haber sido escritas para un interlocutor identificado con la misión. La mirada fanoniana conduce a que las historias *desde* la vida incrementen las *capacidades accionales* de sus enunciadores y del pueblo shuar en general, porque han enriquecido sus posibilidades discursivas con las cuales narrar y deliberar sobre su propia *posición* ante los cambios, y confrontar las posibles posiciones donde pretenden arrojar*nos* (¿por qué excluirnos de nuestra común pertenencia a los *damnés*?) otras narrativas y deliberaciones.

¿Por qué se recuerda y cuándo vale la pena narrar la propia vida?

Cuando propuse al grupo que cada uno escribiera su biografía surgió la conversación sobre qué es lo que activa la necesidad de narrar la propia vida. Coincidieron en que esas conversaciones surgen para reafirmar o reafirmarse ante alguien, especialmente ahora en que las cosas cambian tanto y es necesario escucharse y escuchar a las personas mayores. Las narraciones no tienen la finalidad de entretener, sino de encontrar y transmitir una fuerza que la gente necesita. Para entender que las *pujutairi aujmatsamu* son un asunto de poder y de fuerza (*kakarma*) se las debe relacionar con la espiritualidad de Arutam (Mas-

hinkiash, M. y Awak 1988, 14), centrada en la obtención y restauración de fuerzas vitales mediante visiones oníricas. Si bien más adelante me detendré en ella, es necesario recordar aquí que el cumplimiento de esas visiones hace posible narrar la propia vida. Por ejemplo, Rosa Mariana Awak y Rafael Mashinkiash (1988), en su trabajo sobre ecología shuar, recogen de la *pujutairi aujmatsamu* del mayor Miguel Puenchir la siguiente narración sobre el contenido y sentido de una visión particular que adquirió en la cascada y que articuló narrativamente su vida:

> Arutam da el poder para asegurar el futuro de la vida de una persona, y a mí se me entregó este poder de la siguiente forma y con estas palabras: "a esos niños, hijos de [...] (nombrando a alguien). Viven en distintos lugares". Pues yo recibí de esta manera el poder de Arutam. Por eso ahora mis hijos viven en distintas partes: uno vive en Nankusas y mis hijas se casaron y se fueron a vivir lejos. Una vive en Pastaza en el centro Kamai, otro en Shiram Entsa y los demás en distintos lugares. (14)

La narración autobiográfica es posible solo cuando el narrador advierte que su vida ha cumplido la visión, o cuando identifica los episodios relacionados con la promesa de la visión. Su cumplimiento articula la memoria de la propia biografía a partir de un hilo conductor que reagrupa los episodios en racimo, como los frutos de la chonta (*uwi*), autoriza su comunicación y le confiere valor testimonial, credibilidad y autoridad al relato y al relator. Al mismo tiempo, comporta una economía discursiva que impone silencio y restricciones comunicativas sobre las visiones aún no realizadas, pues la revelación prematura amenaza su cumplimiento y diluye la eficacia de lo que prometen.

En razón de un acuerdo inicial, se ha decidido que no deben narrarlo todo, que sus conversaciones no deben exponer innecesariamente datos que pertenecen a la intimidad e individualidad de cada uno. Incluso así, cada relato ha logrado llamar los recuerdos y convocarlos, expresando, de alguna manera, la impronta de la visión *cumplida* y *encontrada* porque comunican, trabajosamente, el hilo conductor de sus compromisos individuales y colectivos que marcaron sus recorridos educativos en cuanto a las búsquedas colectivas. Algunas *pujutairi aujmatsamu* de los miembros del grupo refieren la recepción de visiones

relacionadas con sus logros académicos (graduarse, ser docente, etc.) como sucede, por ejemplo, en el caso de Rosa Naikiai y José Nantipia. Por lo tanto, el escenario de la educación formal ha pasado a ser un lugar significativo no solo para sus vidas individuales sino también para las expectativas colectivas.

Historias desde *la vida en medio de otras historias de vida: Las producidas por antropólogos y por los mismos shuar*

Las *pujutairi aujmatsamu* elaboradas para esta investigación son casi las únicas que fueron escritas por los shuar, pero conviven con otras historias de vida de personajes shuar producidas por antropólogos (Janeth Hendriks 1993 y Steve Rubenstein 2003), por misioneros (Carollo 1975 y 1977) y por los mismos shuar. Revisaremos las historias de vida shuar escritas por los misioneros en el tercer capítulo porque son una excelente entrada para comprender el proyecto civilizador, evangelizador y educador de los salesianos. Repasaremos ahora las historias de vida producidas por los antropólogos, así como las de los mismos shuar para orientar los principios epistémicos y metodológicos de las *pujutairi aujmatsamu*.

Las biografías de Hendriks y Rubenstein circulan solo en inglés y deben resultar desconocidas e inaccesibles para los shuar. Hendriks despliega la biografía de un legendario guerrero shuar, Tukup, de hecho "el más famoso guerrero sobreviviente del interior" (1993, 19) que incursionó en las guerras a los 13 años, a partir del asesinato de su padre. El objetivo del libro, que traducido al español es *Beber de la muerte. Narrativa de un shuar guerrero,* obedece a intereses de investigación, es decir, disciplinares y se propone analizar las relaciones entre discurso, ideología y poder político; al mismo tiempo, busca comprender las complejas dinámicas de los conflictos intratribales entre los shuar y entre los achuar, a partir de los relatos autobiográficos del famoso guerrero desde el punto de vista de la *pragmática*, un capítulo de la lingüística.

El aura de poder que rodea la leyenda de Tukup consiste en la dificultad de ceñirlo a una identidad precisa, a un lugar determinado, a una función específica. En efecto, las narrativas que lo preceden y sus propios testimonios lo presentan como un personaje intermedio, cuya

ambigüedad Tukup disfruta de profundizar en sus relatos porque, al final, no se sabe a ciencia cierta si fue achuar o shuar; no hay seguridad de que fuera ecuatoriano o peruano (de hecho, vivió a 12 km de la frontera con Perú); a la vez, enemigo mortal y amigo leal, y además, desempeñó tanto el rol de guerrero como de *uwishin*. Esa ambigüedad, conscientemente construida, asume la función discursiva de incrementar la leyenda de un guerrero que ha enfrentado no solo a shuar y achuar, sino también al ejército ecuatoriano. La fama y el temor que inspira llegó a tal punto que las familias achuar advierten a sus niños que "si se portan mal, vendrá Tukup y se los llevará" (Hendriks 1993, 20). Como afirma Hendriks,

> [l]a leyenda de Tukup incluye historias narradas sobre él, ya sean verdaderas o falsas, que influenciaron cómo él narra su propia historia y cómo esta fue interpretada. Estas historias son esenciales para un entendimiento de los motivos de Tukup para contar su vida. La historia de Tukup es conocida por todos: los colonos blancos y los shuar en el valle del Upano y también por los shuar y achuar en el interior. (19, traducido por el autor)

La historia de vida producida por Rubenstein —a la que me referiré con mayor detalle— recoge, en cambio, los relatos del shuar Tsakimp, *uwishin*, de la comunidad de Utunkus, contigua a la ciudad de Sucúa, y la traducción de su título es *Alejandro Tsakimp: un curandero shuar en los márgenes de la historia*. El objetivo inicial de Rubenstein fue comprender cómo el poder de los *uwishin* se encuentra o confronta con los liderazgos formales de la Federación Shuar en medio de las tensiones y contradicciones intracomunitarias del poder, en un marco de modernización e intensos contactos interétnicos.

El trabajo de ambos se parece al de un editor de cine, porque trabajaron con una cantidad de material mucho mayor del que finalmente fue publicado. El logro de tal esfuerzo pasa por decidir qué desechar y qué debe comparecer en el producto final. El editor de una película agrupa material producido de manera dispersa y en momentos diferentes, pero que aparece reunido convocado por necesidades de organización temática. El producto final es un testimonio denso y compacto según reagrupaciones temáticas previamente establecidas, densidad

que resulta de la edición. Las historias de Tukup y Tsakimp intercalan materiales provenientes de la transcripción de lo conversado con textos analíticos y contextualizantes. De hecho, Rubenstein declara que su historia de vida de Tsakimp condensa, en poco más de doscientas páginas de relatos y comentarios, cerca de novecientas hojas de transcripción de conversaciones grabadas (2003, 16).

Con la biografía de Alejandro Tsakimp, Rubenstein confronta la idea que ha generado la antropología sobre los shuar como un pueblo sin contradicciones e idéntico a sí mismo, refractario a relacionarse con otros y empeñado en vivir más allá del Estado y de la historia; es decir, en el reino de la naturaleza y del mito. Rubenstein comprende a los shuar en el marco de las relaciones concretas coloniales en las que siempre estuvieron inmersos por necesidad, y en medio de las cuales deben tomar decisiones individuales y colectivas tentativas, a veces contradictorias y a veces cuestionables. El marco de relaciones coloniales define y da forma, además, a sus diferencias culturales, de tal manera que aquello que se considera propio emerge y se refuerza en medio de ellas. Tsakimp, desde el escenario de una comunidad atravesada por el contacto con la sociedad de los colonos, vive las contradicciones y constantes transformaciones que definen la vida de los shuar en un territorio compartido conflictivamente con otras presencias, la de los campesinos colonos, las autoridades del Estado ecuatoriano, la Iglesia; presencias que definen y atraviesan su vida cotidiana e institucional.

Es la escritura antropológica la que hace aparecer a los shuar como un pueblo contra el Estado y, dentro de él, como seres "astutos y ferozmente independientes" (Rubenstein 2002, 24), obligando a mirar los acontecimientos de resistencia armada a lo largo de su historia como la confirmación de un protorrelato que niega toda relación, en lugar de considerarlos como "respuesta a una agresión" (25) y que "el grupo más belicoso de toda la América del Sur" en realidad pueden ser los europeos y sus descendientes en el nuevo mundo (32). Al mismo tiempo, se invisibilizan otras narraciones que hablan de relaciones constantes con otros pueblos. Pero, dando un paso más, la inscripción textual que los constituye como "pueblos sin historia" es solidaria con aquella que hace

de los shuar un pueblo que actúa por *costumbre*, en el ámbito del *mito* (35), de tal forma que ni deliberan ni deciden ni evalúan acontecimientos, ni se toman decisiones frente a ellos, pues la acción surge de una forma de ser esencializada, preestablecida y común para todos.

Rubenstein identifica dos oposiciones solidarias con la negación de los shuar como sujetos históricos: civilización y naturaleza, y cultura y naturaleza. La oposición entre *civilización* y *naturaleza* alude a un texto de Paul Rivet (1907), que es comentado así: "la civilización (el espacio del Estado) es sumisa, la naturaleza es libre, y los shuar pueden pertenecer solo a uno de los dos, no al otro. Pero esta noción no es propia de Rivet, es mucho más antigua que la antropología, y tiene sus antecedentes en la ideología del colonialismo" (32).

A continuación, Rubenstein revela los mecanismos epistémicos mediante los cuales las etnografías de Karsten y de Harner produjeron inscripciones textuales de esa naturaleza y con ello da una pista de cómo funciona la teoría en el marco disciplinar. Ambos autores despliegan un procedimiento metodológico compuesto de tres fases o, en términos de Rubenstein (2003, 19), mediante tres *técnicas*:

> La una es la *abstracción* —un proceso que parte de eventos particulares concretos, los cuales ocurrieron en diferentes contextos [...]—; afirma que el significado de estos eventos tiene poco o nada que ver con los contextos en los cuales ocurrieron, y que estos eventos son realmente ejemplos de unas clases particulares de eventos y patrones; [...] la segunda técnica es la *reificación* —el proceso mediante el cual esas generalizaciones reciben un nombre y luego son tratadas como si fueran asuntos particulares y concretos (por ejemplo, "los Shuar")—. Estas dos técnicas se encuentran unidas en el *presente etnográfico* —el uso exclusivo del presente—. (19, traducido por el autor)

El *presente etnográfico* consiste en convertir un rasgo o característica surgida en y por un determinado contexto como si se tratara de una característica general y permanente en el tiempo y el espacio, válida desde siempre y para todos de la misma manera. Se coloca, así, a todos los miembros de un pueblo en un esquema único, dotado de capacidad y autoridad normativa sobre todos: su *cultura*. El *presente etnográfico* tiende a interpretar las transformaciones como signos de traición, deca-

dencia o degradación del núcleo auténtico de su cultura. Esta práctica epistémica recuerda el comentario de Said respecto a las condiciones que hicieron posible el orientalismo, una de ellas, la predisposición a

> resaltar características generales y a reducir un gran número de objetos a una cantidad menor de tipos, los cuales se pueden ordenar y describir. Según la historia natural, la antropología y la generalización cultural, un tipo tenía un *carácter* particular que proporcionaba una designación y una "derivación contralada", según una red de generalizaciones. (2008, 169)

Su perspectiva nos alerta sobre qué tipos de proyectos y acciones pueden ser favorecidos con la producción y el uso de las historias *desde* la vida que exponemos aquí, y cuáles son los proyectos que pueden alentar desde dentro de los respectivos y heterogéneos marcos coloniales que nos atraviesan a cada uno de los miembros del grupo, pero en contra de la colonialidad que anida en nuestros respectivos y diferenciados espacios.

Entre las historias de vida recuperadas, transcritas y redactadas por los mismos shuar constan, en primer lugar, las de no pocos hombres y mujeres mayores recogidas en versión bilingüe por estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Intercultural Bilingüe Shuar Achuar (ISPEDIBSHA) de Bomboiza, con las que abren sus respectivas tesis de graduación como bachilleres superiores en Educación Intercultural Bilingüe. A ellas se suman los perfiles biográficos producidos por estudiantes shuar de la licenciatura en Ciencias de la Educación e Investigación de las Culturas Amazónicas de la Universidad de Cuenca, en el contexto del Programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía (EIBAMAZ), auspiciado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés). Los denomino *perfiles biográficos* por su brevedad (su extensión no es mayor a dos páginas) y porque fueron relatados mediante la escritura de terceras personas. En este contexto se produjeron ocho perfiles biográficos que sistematizan datos básicos de personajes contemporáneos considerados emblemáticos del pueblo shuar: detalles sobre su nacimiento o muerte, ámbito de su respectiva contribución y la relevancia. Recogidos por Nampir Livia Chiriap Tsenkush et al. (2012), estos perfiles han sido publicados en el libro *Sabiduría de la cultura shuar de la Amazonía ecuatoriana,* de la serie Sabiduría amazónica, t. 1 (2012, 129-33) con la

siguiente subtitulación: "Historias de vida de las personas que formaron las comunidades en la Amazonía y defendieron la nacionalidad shuar".

Los perfiles se refieren a personajes reconocidos por su papel decisivo en la conformación de la organización shuar en sus diversos niveles, o porque defendieron el territorio frente a la expansión minera y la colonización, o porque, finalmente, contribuyeron a aspectos importantes de su desarrollo: la conformación del SEIB shuar y la participación de la mujer en la organización, y son los siguientes:

- Miguel Tankamash (1948), primer presidente de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y fundador de la FICSH, en 1964.
- Vicente Unkuch, asesinado durante los conflictos con las mineras en la zona de Bomboiza.
- Benito Ujukam, dirigente de la Asociación Shuar de Zamora Chinchipe.
- Cristóbal Chiriap (1945), líder de la comunidad de Ipiakuim.
- Gregorio Shiki (fallecido en 2007), "héroe" y fundador de la comunidad San Francisco de Wawaim-Macas.
- Pedro Juank Kuja, catequista y líder de la comunidad Shimkiatam.
- Elisa Tsenkush (1948), líder de la comunidad Ipiakuim y militante de Pachakutik.
- Juan Santiago Utitiaj (1969), pedagogo y licenciado en Ciencias de la Educación.

A continuación, intentaré identificar los principios epistemológicos y metodológicos de las historias que narran la vida de no pocos hombres y mujeres shuar que constituyen el material de apertura de los informes de tesis de graduación del INBISH de Bomboiza, gran parte de las cuales abre sus temas con una historia de vida,[15] como se puede ob-

---

15 Al pasar revista a la lista completa de las tesis, se advierten algunas transiciones temáticas que anuncian el advenimiento de nuevos enfoques y solicitan lecturas más profundas. Por ejemplo, desde 1985 a 1994, predominan los temas relacionados con la *cultura tradicional shuar* (herboristería, ritualidades, poética, salud,

servar en algunas ya publicadas (María A. Chumpi, 1986; Luis Chinkim, Raúl Petsein y Juan Jimpikit, 1987; Rosa M. Awak T., 1987).[16] Otras, incluso, se propusieron lograr historias de vida de personajes reconocidos por la comunidad (Pedro Mashiant Chamik, 1985; Tomás Felipe Jimpikit Tseremp, 1985; Nunkui Margarita Chiriap Tsenkush, 1987; Norma Isabel Ujukam Kayuk, 1990; Julio Puenchir Kukush Tsamaraint, 1991).

La reflexión que sustenta la producción y uso de las historias de vida no consta en ningún instructivo, pero se ha convertido en una práctica intelectual que es posible rastrear desde las primeras tesis, producidas en 1985. Incluso, el capítulo de la historia de vida, a veces, va precedida de indicaciones como la que sigue: "Vida de Petsein. Nota: Relataré la vida de Petsein en primera persona, dejando hablar al protagonista" (Chumpi 1985). Al preguntarme sobre su intencionalidad, debí indagar en mis recuerdos y remontarme a 1982, cuando transcurría mi último año en Bomboiza, como asistente de los internos que luego se convertirían en los primeros graduados del Instituto Normal Bilingüe Intercultural Shuar Achuar (INBISHA).

En ese entonces fui testigo de las discusiones políticas y pedagógicas que precedieron la elaboración del proyecto de creación del INBISHA. Recuerdo que los docentes, entre ellos José Nantipia, tenían claridad en cuanto a que los trabajos de graduación debían, primero, enfocarse en la reflexión sobre temas relacionados con la cultura y la identidad shuar y sus encrucijadas; segundo, las investigaciones debían

---

etc.), pero también se observa un interés notable por la reconstrucción histórica y testimonial de los diversos centros shuar a los que pertenecen los estudiantes, una tendencia que se mantiene hasta 1995. De 1995 a 1997, cobran mayor presencia las investigaciones que indagan las consecuencias de las transformaciones que debe enfrentar el pueblo shuar: el impacto de los medios de comunicación social, las interacciones con los colonos, los cambios entre la religiosidad antigua y la actual, el alcoholismo, etc. Desde 1997 en adelante, en cambio, estos temas son sustituidos por materiales prácticos y aplicados: insumos didácticos, técnicas de producción agrícola y proyectos productivos.

16 Algunas tesis del INBISH son expresamente biográficas: Pedro Mashiant Chamik (1985), Tomás Felipe Jimpikit Tseremp (1985), Nunkui Margarita Chiriap Tsenkush (1987), Norma Isabel Ujukam Kayuk (1990), Julio Puenchir Kukush Tsamaraint (1991), entre otras.

enmarcarse en el diálogo de los estudiantes con una persona mayor de su familia: padre, madre o sus abuelos paternos o maternos. Esta condición no se asoció a la necesidad de garantizar la exactitud ni la relevancia de la información desde un punto de vista que relaciona al mayor a la figura del *informante calificado* sino, más bien, a la de un referente que abre horizontes de sentido y de conexión con la memoria shuar. Adicionalmente, se mencionó el *diálogo intergeneracional* como una producción en sí misma: los estudiantes "debían salir de la misión" para dialogar con sus mayores, independientemente de lo que el informe final de investigación logre incorporar.

Viéndolo retrospectivamente, lo que se quiso garantizar es la *interlocución,* el diálogo intergeneracional en sí mismo, que proporciona no solo información sino también una cierta manera de leerla y asumirla en el presente, ya que otorga una posición desde donde afrontar las encrucijadas, en consonancia con la lógica de la memoria descrita en el punto anterior. Desde tal enfoque, los sujetos consultados no fueron vistos como *informantes* (aunque este término haya surgido alguna vez) sino, y sobre todo, como *interlocutores,* porque con ellos se genera un diálogo que supera el formato pregunta-respuesta, forman parte de la misma comunidad, pertenecen a su mismo pueblo, hablan sobre sí mismos y sobre problemas que son comunes, no solamente de un *problema u objeto de investigación.* Tanto los estudiantes como sus mayores están enredados en las mismas dudas y búsquedas vividas desde posiciones generacionales diferentes.

La relación de los estudiantes con sus mayores coloca sus preguntas en un marco temporal más amplio, intergeneracional más allá de la cobertura de sus respectivos presentes, lo cual ocurre con los adultos, pues también ellos deben confrontar su pasado con el presente de las generaciones jóvenes. Las historias de vida así concebidas animaron un proyecto e impulsaron acciones como trazar espacios reales y concretos de interlocución y diálogo entre los estudiantes y los mayores, entre una institución educativa y la comunidad, y entre sus respectivos saberes. Por ejemplo, cuando leímos las diversas tesis sobre la guerra del 41 no logramos saber necesariamente más y mejor sobre ese conflicto particular. Lo

más importante es que la palabra de los mayores sobre aquellos acontecimientos les hace tomar una *posición* diferente, tanto respecto al significado de la presencia del Estado, de las misiones y los colonos en el territorio como en cuanto a las decisiones tomadas por los mismos shuar.

En las historias de vida producidas por el INBISH de Bomboiza se hacen presentes dos elementos importantes: el *diálogo* —en este caso el diálogo intergeneracional— asumido como valor en sí mismo y expresión de una epistemología relacional (Vázquez 2012), y aquello que denominamos *temporalidad extendida*, que surge de Lewis R. Gordon (2013) y otorga a la ancestralidad un significado nuevo que convierte a las generaciones presentes en ancestros de las que vendrán y en deudoras de las generaciones pasadas y futuras, más allá de la reivindicación del pasado contra la historia presente. El logro más importante de la incorporación de las historias de vida de los mayores shuar a las historias *desde* la vida es cuestionar y contradecir el resultado más importante de las inscripciones textuales sobre los pueblos indígenas que, según Nakata, consiste en "dejar [...] sus propias historias en la discontinuidad" para constituirlos en "pueblos del pasado en lugar de pueblos con un pasado" (2014, 312). Cuando desde la educación formal se favorecen espacios de narración continua de historias de vida más allá del mito o de relatos de acontecimientos extraordinarios, es posible que entre los shuar acontezca lo anunciado por Nakata respecto a la situación de los isleños del estrecho de Torres:

> en medio del cambio y de nuestra posición menoscabada, en medio de las discontinuidades con vidas anteriores, los isleños mantuvimos la continuidad con nuestro "yo" anterior, con nuestras propias historias y narraciones de quiénes y qué éramos. En lo que hacíamos y lo que todavía hacemos, los individuos y la colectividad encuentran continuidad; continuamos nuestras propias narrativas, incluso a medida que cambian con las circunstancias individuales y colectivas. (312)

Por tal razón, convinimos que sus respectivas historias *desde* la vida retomaran la práctica intelectual de las tesis realizadas cuando se graduaron del INBISH, las que debían estar antecedidas por la historia de vida de un mayor que les pusiera en contacto con los saberes y cono-

cimientos del pueblo shuar sobre el eje de las biografías: la escolaridad y la educación superior. Así, las historias *desde* la vida inician con el relato de vida de los mayores de cada uno de sus autores, y en torno a cómo ellos vivieron y reflexionaron sobre los sistemas de educación implantados en el territorio.

El valor insurgente de la escritura y el lugar de las pujutairi aujmatsamu: *Abrir sentidos*

Ha llegado el momento de reflexionar sobre el valor decolonial de la escritura, aunque se trate de un dispositivo de la modernidad-colonialidad. Estas *pujutai aujmatsamu* han sido escritas por sus propios autores y ello debe ser explicado. Walsh y García, refiriéndose al papel de la escritura en las memorias colectivas decoloniales de las comunidades de la diáspora africana, nos alertan sobre la modernidad-colonialidad implícita en la escritura porque la relacionan con la irrupción del Estado, afirmando que:

> El Estado nunca ha sido aliado de las comunidades afrodescendientes de la Gran Comarca negra del Pacífico, ni un referente central. La escritura tampoco ha tenido importancia o función histórica al interior de estas comunidades; la palabra escrita, desde luego, no es el mecanismo por medio del cual las comunidades típicamente transmiten sus filosofías, pensamientos, conocimientos y enseñanzas. Ambos —la escritura y el Estado— son considerados como fuerzas casi afuera de imposición. Mientras el Estado pretende regular y ordenar la gente, la escritura la re-presenta para un mundo que no es —o no solo es— propiamente de la comunidad. (2015, 81)

Por lo tanto, es verdad que hay que usar la escritura, pero sin perder de vista que asumirla no significa ponerla al servicio de representar lo que nos es propio para dar la espalda a la propia historia y a la comunidad. Siguiendo la invitación de Walsh y García, reconozco que la escritura tiene un doble sentido: un sentido insurgente, al servicio de la existencia colectiva, y un sentido estratégico, pues la escritura trabaja al servicio de un proyecto, tanto *casa adentro* como *casa afuera*:

> Esta insurgencia y estrategia trabajan tanto casa adentro y casa afuera. Casa adentro, el proyecto está destinado a construir y fortalecer un sentido de pertenencia, entendimiento y compromiso entre las generaciones más nuevas que han sido distanciadas —por la modernidad y la tecnología— de la tradición oral y de los mayores, y para dejar una constancia respaldada en la palabra escrita. Casa afuera el trabajo y el proyecto es transgredir, disturbar e interrumpir los marcos, visiones y perspectivas dentro de las cuales —y a través de las cuales— los descendientes africanos son estudiados y escritos, tanto como aquellos dentro y a través de los cuales son ahora "incluidos" como objetos-sujetos del Estado. (3)

La escritura indígena tiene un significado político muy importante porque las generaciones jóvenes pierden los espacios de interlocución regulares y cotidianos con sus mayores y, en muchos casos, la conexión con el idioma materno. La producción escrita adquiere, en tal contexto, un valor testimonial clave en un momento de transformaciones profundas y desestabilizantes, y es posible que la escritura sea, en tales circunstancias, el único medio posible de comunicación intergeneracional. Como lo sugiere el pensamiento afrocaribeño de Lewis R. Gordon (2013), esta opción puede ser vista como parte de la ética decolonial que instituye compromisos más allá de los intereses de una sola generación:

> El orden de las cosas aquí es una comunidad envuelta en un complejo entendimiento de qué significa ser comunidad. La comunidad no se remite solo a aquellos que están a nuestro alrededor, sino también a aquellos que nos han precedido. El mensaje de esto es que nosotros también precedemos a otros y en ese aspecto estamos unidos a ellos, pues nuestras acciones ponen las condiciones para sus vidas futuras. Implícito en ese "estamos", entonces, se halla un "nosotros" mucho más amplio. (96-7)

La escritura contribuye a generar redes de pensamiento y de reconocimiento "transtemporales y transespaciales" (96-7) entre escritores indígenas y a tender puentes con el pensamiento de otros horizontes culturales, con los cuales los pueblos indígenas andinos y amazónicos tienen mucho que hablar, compartir y debatir. Los pueblos exteriorizados son parte de esa comunidad que hay que construir, también mediante la escritura, la cual, como nos avisó la conversación que abrió

esta sección, también ha sido apropiada a su manera por los pueblos exteriorizados y subalternizados.

Por el tipo de interlocución y su carácter de conversación, las *aujmatsamu pujurmari* se desprenden del uso disciplinar de la *autobiografía* o *historia de vida*, concebida como una técnica de trabajo de campo etnográfica inspirada en la corriente antropológica del particularismo histórico de Franz Boas (1958-1942), para la cual la autobiografía se inscribe —según uno de sus discípulos— en la necesidad de capturar "los *ipsissima verba* de los indígenas [que] representan datos primarios de la realidad cultural" (Lowie [1937] 1981, 164) para referirla "de forma auténtica [...] tal como es [...] vista por dentro [...] mediante una documentación objetiva" (165). Allí, el interlocutor aparece como *informante* que proporciona materia prima de calidad al investigador que se sumerge en su realidad sin dejar por ello de objetivarla.

Las *pujutai aujmatsamu* no están al servicio de una comprensión *emic* —de todas maneras descriptiva— de la cultura shuar, refrendada por algunos de sus miembros ni he pretendido convertirlos en fuente de información veraz y objetiva. Me he acercado a ellos, a sus autores y actores no como informantes, sino como interlocutores envueltos en la misma situación de modernidad-colonialidad de nuestros respectivos lugares. Abordaré las *pujutairi aujmatsamu* para constituir puntos de partida estructurantes de cada capítulo, para *desde* ellos abrir y profundizar sentidos y posibilidades comprehensivas. De hecho, no serán casi citadas ni comentadas para refrendar o discutir algún tipo de teoría, ni serán tratadas como información o materia prima para documentar, caracterizar o validar algún aspecto de la vida shuar, sino para generar confrontaciones y posibilidades de reflexión y acción sobre la presencia de la modernidad-colonialidad en la vida y el territorio de la nacionalidad shuar de Ecuador mediada por la misión salesiana.

Si algunas partes de estas historias se deben usar en algún momento, no lo haré como cita sino como texto paralelo, tal como ocurre en una conversación donde los participantes introducen y añaden sus puntos de vista generando redireccionamientos. La escritura de las *pujutairi aujmatsamu* están colocadas de tal manera que se busca superar la homo-

geneidad no real de supuestas coautorías y la autoridad académica que subsume e inscribe en su propio discurso las voces *otras.* De alguna manera, cada quien narra su propio viaje y sus propios hallazgos; los míos, partiendo siempre de las tensiones reflejadas en sus narraciones.

El grupo de estudio y la colabor. Alcances y limitaciones

Para desarrollar la investigación opté por conformar lo que llamo *grupo de estudio* y entendí por ello una reunión de colegas shuar basada en acuerdos básicos de diálogo y conocimiento compartido, cuyo objetivo final era producir, al calor de las conversaciones y diversos encuentros, las *pujutariri aujmatsamu.* En enero de 2012 me reuní con el grupo de docentes del colegio Etsa y del ISPEDIBSHA de Bomboiza. Les expliqué el proyecto y les propuse trabajar sus propias historias *desde* la vida centradas en los episodios de conocimiento a lo largo de su itinerario educativo, desde la educación básica hasta la universidad. Cuatro de ellos aceptaron formar parte del grupo y corresponde, ahora, presentarlos. Todos, sin excepción, son docentes y, casi todos, internos e internas cuando fui *asistente* en Bomboiza. Si bien ellos/as se presentan a sí mismos/as en sus biografías, refiero de cada uno/a los datos que explican nuestra relación:

- José Nantipia Juepa, docente hoy jubilado y padre de familia. Durante mi estadía en Bomboiza (1982-1983), fue docente del ISPEDIBSHA y mantuvimos una relación cercana de colegas. Cursó sus estudios primarios en la misión de Bomboiza, interno desde los seis años, y los secundarios, en el colegio secundario de Macas, también salesiano. Es licenciado en Ciencias de la Educación, especialidad Educación Intercultural Bilingüe por la Universidad de Cuenca, y tiene estudios de cuarto nivel en la UTPL y la Universidad de Cuenca, también en Pedagogía. Participó en el taller sobre pragmática de la lengua shuar que impartí en la Universidad de Cuenca, coordinado por la GTZ (abril de 1993). Vive en el Centro Pumpuis, adjunto a la misión.

- Rosa Mariana Awak Tentets, docente del ISPEDIBSHA y madre de familia. Durante mi estadía en Bomboiza colaboraba con las hermanas de María Auxiliadora en la atención de las internas. Culminó el posbachillerato pedagógico en el INBISH (luego ISPEDIBSHA) formando parte de las primeras promociones, y es licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad Educación Intercultural Bilingüe por la Universidad de Cuenca, con estudios de cuarto nivel en la misma universidad. Participó en el proyecto de publicación de las tesis del INBISH como coautora del libro *La selva, nuestra vida. Sabiduría ecológica del pueblo shuar* (Mashinkiash, M. y Awak 1988). También fue parte del equipo de trabajo para elaborar el *Diccionario comprensivo castellano-shuar* (INBISH-SERBISH 1988) del que fui facilitador a partir de 1984. Es estudiosa de la gastronomía shuar y la lingüística del shuar chicham. Participó en el taller sobre pragmática de la lengua shuar que impartí en la Universidad de Cuenca, coordinado por la GTZ (abril de 1993). Si bien su familia procede del Centro Chumpias, de la Asociación de Bomboiza, vive en el Centro Pumpuis, adjunto a la misión.
- Serafín Paati Wajai, docente del ISPEDIBSHA. Casado y padre de familia. Durante mi estadía en Bomboiza era interno. Culminó el posbachillerato en el INBISH (profesor de educación primaria) y forma parte de las primeras promociones. Es licenciado en Ciencias de la Educación, especialidad Educación Intercultural Bilingüe por la Universidad de Cuenca y tiene estudios de cuarto nivel por la misma universidad. Es un estudioso del shuar chicham. También participó en el taller sobre pragmática de la lengua shuar que impartí en la Universidad de Cuenca, coordinado por la GTZ (abril de 1993). Su familia es del Centro Chumpias y él vive en el Centro Pumpuis.
- Rosa Naikiai Jintiach, casada y madre de familia. Realizó sus estudios primarios y secundarios en la misión de Bomboiza

> y no fue interna porque vivía cerca. Estudió la licenciatura de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS de Quito, y vivió en esa ciudad para cursarla. Allí la conocí porque éramos parte de la misma universidad; ella como estudiante, yo como docente. Me visitaba ocasionalmente para conversar y así supe la enorme dificultad de los indígenas para estudiar en la ciudad. Actualmente vive en el Centro Pumpuis.

Al razonar la propuesta del grupo de estudio, acudí a la perspectiva epistémica y metodológica de colabor según Leyva y Speed (2008) para el desarrollo de investigaciones conjuntas con pueblos y nacionalidades indígenas y otros actores no indígenas que recoge la demanda del "derecho indígena a no ser tratados como 'objetos de estudio' y a tener voz en las investigaciones, pero sobre todo, a contar con productos de la investigación útiles a la comunidad [...] [y] un compromiso cierto con las luchas por la liberación de los pueblos indígenas" (69). La colabor se postula como una metodología para descolonizar la investigación y el saber, debido a que la otra forma de investigar reproduce las relaciones de poder coloniales. Por ello, hunde sus raíces en la educación liberadora de Freire (1970), en la formación de la conciencia anticolonial de Fanon ([1961] 1983) y en el enfoque de investigación-acción participativa de Fals Borda (2007, 1987, 1986a y b), así como en las categorías de pensamiento situado de Haraway (1988) y el *desprendimiento* del giro decolonial de los estudios (inter)culturales latinoamericanos (Mignolo 2006).

Se identifica con los siguientes elementos: a) equidad entre sujetos de conocimiento heterogéneos (indígenas y no indígenas, académicos y no académicos), todos igualmente coinvestigadores, incluyendo a los académicos despojados de su "arrogancia académica" (Leyva y Speed, 67); b) construcción colectiva y compartida de los términos y la agenda de la investigación (81); c) escritura consensuada del resultado final según el principio de coautoría; y d) puesta en consideración y comparecencia conjunta de los resultados (76).

Rescato de la colabor su reconocimiento de que este tipo de investigaciones navegan en medio de tensiones y contradicciones que expresan muy bien los alcances y vacíos de la investigación: "Estas tensiones y

contradicciones nos llevan a hablar, más que de una investigación descolonizadora a secas y como hecho consumado, de un caminar que busca descolonizarnos: descolonizar nuestras prácticas y nuestras instituciones" (95). Es importante aquí hacer patente, a la luz de los elementos que caracterizan la colabor, algunas tensiones y expresiones inacabadas vividas a lo largo de la investigación y su escritura.

Un primer e inmediato elemento de equidad se expresa en que todos/as, tanto el investigador como los y las shuar del grupo de estudio, somos profesionales docentes y colegas, y así enfoqué mi relación con ellos/as: como un diálogo entre colegas. No obstante, mi pasado y mi situación presente como autoridad de una universidad relacionada con la misión en la cual ellos trabajan y se desarrollan como profesionales ciertamente orientó los textos en un sentido y no en otros, debido a elementales reglas de cortesía. Así, los aspectos críticos de la relación entre los shuar y las misiones, aunque no están ausentes, no conforman el eje de sus conversaciones y ese vacío se constituyó en posibilidad de la primera tarea que me fuera asignada de manera tácita pero tajante: que descubra por mí mismo, a partir de las discretas señales de sus historias, esos aspectos críticos (sobre todo, las violencias) más allá de las acostumbradas visiones celebratorias o simplemente rememorativas. Por tanto, ese vacío fue el primer aporte colectivo sugerido desde el silencio y, en verdad, llenarlo no pudo corresponder más que a mí porque tenía pendiente una conciencia plena de las implicaciones de la modernidad-colonialidad entre pueblos indígenas. En ese sentido, el grupo de los colegas shuar funcionó de manera solidaria y unánime.

Respecto a la construcción compartida de los términos y de la agenda de investigación, debo señalar que informé de manera sucinta respecto al itinerario de investigación, pero traté de ser exhaustivo a la hora de acordar los ejes de sus conversaciones a partir de los ciclos de vida y, sobre todo, de anticipar las dificultades de la escritura y la versión bilingüe que podía reconducir el trabajo a un ámbito solitario. Frente a ello, puedo afirmar que el trabajo individual primó, por tratarse de conversaciones escritas, sin que ello implique un trabajo solitario, donde cada uno se vincula independientemente con el investigador. Intenté

prevenir la fuerza de gravedad hacia el trabajo solitario mediante tres encuentros sucesivos con todos los miembros del grupo entre junio de 2012 y septiembre de 2013. Al inicio, acordamos partir de las historias *desde* la vida de sus mayores para otorgar una perspectiva transgeneracional y recoger aspectos críticos más potentes, como en efecto ocurrió. En junio de 2012 se realizó un taller sobre epistemología shuar a partir de la terminología, y se decidió enriquecer las historias con diversas experiencias de conocimiento shuar.

De esa manera se afrontaron, a partir de junio de 2012, tareas distintas: Serafín ahondó en la epistemología y las metodologías shuar en torno al territorio; Rosa, las características, actividades y lugares de aprendizaje, y Rosa Mariana, la distinción entre diversas formas de conocimiento, especialmente relacionadas con el sentir, el soñar, el ver y el oír. Esas adiciones fueron pulidas hasta septiembre de 2013 y son puntos de partida claves a la hora de intentar pensar *como* los shuar y *desde* su pensamiento. Por lo tanto, aquí emerge otro de los retos de esta modalidad: intentar pensar desde esas conversaciones. No fue fácil y la estructura narrativa que organiza los capítulos se abrió hacia el final y se debe a estos aportes, cuyos horizontes obligaron a desechar mucho material (escrito desde la disciplina, más precisamente, desde la etnografía) que se pudo ahondar en otros desde las preguntas planteadas por las conversaciones (*aujmatsamu*).

Respecto a la escritura consensuada, debo decir que se la aplicó con muchas restricciones, en primer lugar porque se trata de escritura sujeta a requerimientos fuera del control del grupo, y las historias *desde* la vida son escritas por cada uno de los protagonistas. No existe un solo párrafo de autoría colectiva consensuada en el sentido estricto y, a veces, menciono conversaciones entre los miembros del grupo de estudio, no reportadas en las historias de vida, aludiendo expresamente a ello. Los textos que aparecen son de autoría diferenciada y, en rigor, de carácter individual, aunque la relación colectiva los inspira y está presente de una u otra manera.

El grupo está presente en la escritura individual en el sentido de haber asumido tareas diferenciadas puestas en común y aportadas a ma-

nera de intercambio. En mi caso, me comprometí a explorar todas las historias de vida posibles con relación a personajes shuar, tanto desde la disciplina antropológica y misionera como aquellas producidas por los mismos shuar para indagar sus dimensiones epistémicas y metodológicas. Les remití el informe en marzo de 2013 y fue objeto de sucesivas conversaciones. Asimismo, me comprometí a elaborar un estudio sucinto sobre la escrituralidad shuar, explorando aquellas formas expresivas que van de lo visual a lo verbal, con el objetivo de superar la dualidad oralidad-escritura tan típica de la antropología. Ese informe fue objeto de una conversación en el taller de septiembre de 2013 y no consta en esta investigación. Los textos de los autores y autoras shuar de las conversaciones no han sido refundidos en los del investigador, y evité el uso de un *nosotros* no real, responsabilizándome en primera persona por lo que afirmo. Asimismo, se llegó al acuerdo de que sus nombres reales serían tratados como firmas de autor y no a la manera de informantes de los que se extraen testimonios.

La puesta en común y comparecencia de los resultados ha sido parcial, a causa del cambiante contexto de la investigación y de los ritmos de escritura, sujetas a sucesivas reestructuraciones producidas por el doloroso pasaje del hábito de "escribir *sobre*" al de "escribir *desde*". También cabe mencionar que las condiciones de investigación han pasado por situaciones complejas y escenarios de conflictos locales entre la misión de Bomboiza y los shuar, que han condicionado las posibilidades de incidencia colectiva de los aportes y disminuido seriamente los espacios de interlocución. Por ejemplo, fue imposible concretar momentos de comparecencia colectiva más amplios entre docentes y estudiantes del ISPEDIBSHA y se ha restringido la periodicidad de los encuentros. No obstante, la experiencia vivida en torno a la crisis de la relación entre los shuar y las misiones ha sido recuperada como un elemento relevante que contribuyó a identificar mejor el problema y el enfoque de la investigación.

La producción escrita ha sido un desafío para todos y sus características generaron restricciones que alteraron la tarea colectiva y dieron mayor énfasis a la individualidad. Si bien ello desdice el gusto tan propio de los shuar por compartir tareas para reír y disfrutar juntos, no impidió

asumir el trabajo en solitario por delegación del grupo bajo la mirada atenta del resto, como cuando alguien realiza en solitario el primer corte de árboles para el tumbe de la selva. La escritura sobre un asunto ligado a mi biografía personal también me generó serias resistencias porque se trata de un ámbito que fue, casi siempre, abordado desde la conversación coloquial. La coautoría está presente con los límites arriba anotados. Hasta aquí la explicitación de las pautas de colabor que guiaron la investigación.

Al proponerles trabajar con historias *desde* la vida, rememoramos la experiencia de sus tesis de graduación como normalistas del INBISH que iniciaban con la historia de vida de un mayor, convertida en el punto de referencia de la indagación posterior y el enlace con una temporalidad transgeneracional y colectiva. El mayor —a veces el padre o la madre, otras el abuelo o abuela— ofrecía el horizonte de la indagación y el sentido de la búsqueda posterior de la misma manera que sus historias *desde* la vida ofrecerían los puntos de partida y el lugar desde donde iniciar la profundización de sentidos de esta investigación. Sus mayores habían vivido los momentos iniciales de la misión salesiana, con sus crisis, resistencias y debates, dando voz a tensiones que ellos no vivieron. Todas, menos una —la de José Nantipia—, parten de la historia de vida de un mayor.

Para el despliegue de sus historias *desde* la vida, que posteriormente denominamos *pujutai aujmatsamu* ("conversación sobre su estar siendo"), se ha escogido un formato basado en los ciclos de vida que va desde la infancia hasta la vida adulta presente, que contribuyó visiblemente a que el discurso fluyera sin obstruir la emergencia de momentos fuertes y acontecimientos de inflexión biográfica. Los autores narran su paso y recorrido por las diversas fases de educación formal, desde los estudios primarios hasta los universitarios, poniendo en escena actores en juego (individuales e institucionales), formas de pensamiento, aprendizaje y acción desplegadas desde las misiones y el Estado, y finalmente, la percepción de los encuentros y desencuentros de la educación formal respecto a sus propias maneras de aprender y construir saberes y conocimientos.

Se acordó que sus historias no serían grabadas ni transcritas, sino redactadas por ellos mismos, tal como ocurrió con sus tesis de normalistas. En tal sentido, su composición difiere de las historias de vida logradas desde la transcripción editada del registro de audio o audiovisual, donde el relato se despliega en un escenario conversacional en el que el narrador rinde su versión ante la presencia constante y permanente del investigador que canaliza el diálogo, interactúa con preguntas, asentimientos y otras señales conversacionales para lograr continuidad en los argumentos, reorientar el diálogo, retomar tópicos, etc.

El diálogo, en este caso, tuvo lugar para establecer acuerdos previos o para solicitar profundizaciones, pero no incidió en la producción textual, realizada en solitario mediante el trabajo individual de la escritura de cada uno de sus autores, dejando a su criterio la aplicación del principio de pertinencia de la información. La escritura partió de la versión en castellano porque el vocabulario relacionado con el campo pedagógico le es más accesible. Luego, elaboraron la versión en shuar chicham con estrategias diversas que van desde una versión libre (sin traducir palabra por palabra u oración por oración) —como la de Mariana— a una correspondencia más ajustada entre ambas versiones —como la de Serafín—, en la que se observa un emparejamiento casi exacto entre los párrafos. Lograr la versión en shuar chicham implica un ejercicio muy profundo y de mucha concentración por la búsqueda de neologismos, pues no todo es traducible ni tiene por qué serlo.

Primera parte

EL ENTRAMADO CIVILIZACIÓN, EDUCACIÓN Y EVANGELIZACIÓN EN EL TERRITORIO

Capítulo I

CIVILIZACIÓN, EVANGELIZACIÓN Y EDUCACIÓN EN EL TERRITORIO SHUAR. PANORÁMICA DE LA PRESENCIA SALESIANA

Conversación (*aujmatsamu*) para abrir sentidos. El territorio. *Ii nunke* ("nuestra tierra"). De la historia *desde* la vida de Serafín Paati[17]

Conocimiento y territorio

El conocimiento y manejo del territorio en la cultura shuar es uno de los elementos más prácticos y visibles en la organización social.

De modo general, el shuar aprendió a manejar su territorio en íntima relación con la naturaleza y el Ser supremo. Solo con el poder del Arutam los shuar toman la decisión de apoderarse de un determinado espacio territorial. Es el Arutam quien hace ver a la persona la inmensidad de terreno que le corresponde. Por esta razón el shuar que tiene la suerte de ver su territorio mediante la fuerza de Arutam suele decir: "Arutam me visionó unas hermosas tierras" *(Arutam nunka jikia jikiamtanam iwiaitkiayi)*.

Nékamu tura nunka

Nékamu tura nunka jintiasar iamu shuarnumka tii paantaiti najantanam tura paant wainkiamnia tuaka pujutnum.

Mashi iismaka, shuar nii nunkenka nunká irunin ainiana aujai tura Arutmajai umuchniuiti. Aya Arutma kakarmarijiain shuarka nunka nii wakeramun anétniuiti. Nekas Arutmaiti shuaran nunka niiniu átinian iimtikin. Tuma asamtai Arutam nii nunke iimtiksamka juni tiniu ainiawai Arutam nunka jikia jikiamtanam iwiaitkiayi. Nuinkia ju kakarmajai shuarka nunkan nii wakeramun anetin ainiawai nusha tukechu ayatik nii wakeramun pujustatsa.

---

17 Tal como ha sucedido en la "Introducción", cada capítulo abre con la selección de un texto de las historias *desde* la vida (*pujutairi aujmatsamu*) de uno de los autores o autoras shuar que formaron parte del grupo que elaboró las conversaciones. El texto se asume como posibilidad para abrir sentidos y alimentar actitudes de aproximación a la experiencia histórica revisada.

Con esta *seguridad* el shuar se apoderaba de una determinada extensión de terreno de manera ocasional. La tierra apoderada con el poder de Arutam le proporciona al dueño la seguridad de vida; es decir, no puede ser fácilmente atacado por su enemigo. En realidad es una morada segura protegida por Arutam. Para que se dé este proceso, es el mayor o jefe del clan quien toma la decisión de contactarse con el Ser supremo mediante rituales sagrados propios. Una vez terminada la ceremonia, el jefe del clan cuenta a todos los miembros sobre el poder adquirido, les anima, les da fuerza comentándoles que tienen el poder de Arutam para tomar una nueva posesión.

Nunka Arutma kakarmarijiai achikmaka penker esetrar pujustinian amauwaiti, kame ii ajerta jatekchamu átinnium. Wari ju nunka jútikia achikmanka Arutam ayamruk auwaiti. Junikiat tusanka uunt natemankesh, tunanam weenkesh turutskesha maikiuamankesh waimiauwaiti. Juna jutikia imik nii waimiakman nii shuarin ujauwaiti, ikiakakartak kakartarum nunkan penkeran wainkiajai nu matsamtuataji tiniuiti uunt.

Desde ese momento viene la planificación de *shiaktin* o *shimiamu* (traslado de un clan a otro lugar lejano). —De este proceso de movilidad territorial comentaremos más adelante—.

Nuinkia nu kakarmajai nuyanka shiaktin iwiarnat juarnauwaiti. Juka urum imia nekaska aujmatsataji.

El hombre recibe del Arutam conocimientos sagrados en estado de alucinación o en sueños. Por ejemplo, mi padre me comentaba que su padre recién fallecido se le presentó en sueños y le dijo que él iba a vivir en una cascada llamada Tsenkeankais.[18] Este sueño le comentó a su hermano mayor, pues organizaron una peregrinación a la tuna[19] (*Tuna karameamu*). Luego de caminar algunos días (cuatro) en ayunas, llegaron a la tuna y realizaron la ceremonia. En su retorno, antes de llegar a la casa pernoctó en *ayamtai*,[20] tomó el zumo de tabaco y durmió.

Aujmatjinia nuya, aishman nekas Arutma kakarmarin achiniaiti nampek tepes natemankesh turutskesha maikiuamankesh. Kame juna titiajai, winia apar ujatin áyayi mesekranam nii apari jaka wantintiukuiti mesekranam nekaska tuna Tsenkeankais naartinnium pujutajai tusa. Juna mesekranka nii yachin eemkan ujakmiayi, nuyanka tuna karamatai tusa chichamrukarmiayi. Nuyanka chichaman jukiar yurumtsuk aintiuk tsawan wekasar tunanam jeawar, nuya tunan karama ainiawai.

18 Nota de Serafín Paati: Tsenkeankais: nombre de la cascada ubicada en las estribaciones de la cordillera del Cóndor.

19 Nota de Serafín Paati: *Tuna karameamu:* se llama así a la cascada, que es sagrada para los shuar, porque se cree que ahí vive su abuelo (*apachur*) convertido en Arutam.

20 Nota de Serafín Paati: *Ayamtai:* lugar sagrado construido en plena selva con techo de *kampanak*, *turuji* o *terent* bien tejido; dispone de un área suficiente, limpia y cómoda para esperar la llegada de Arutam.

De noche, entre truenos, vientos y lluvia, le apareció a Tiwiram (mi padre) Paati —así se llamaba el padre de mi papá— y le dijo: "vengo acompañándote mi hijo porque viniste a verme en mi casa, sea fuerte como yo y defienda el territorio donde vivo, allí están tus abuelos". Mientras hablaba brotó una cascada donde él hizo la ceremonia y hablaba en medio de ella. Este hecho fue narrado por mi padre en una ceremonia de *natemamu*,[21] a la que asistí. Me narró esto y me dijo que tenga el mismo poder. Yo le pregunté, ¿es por eso que tú defendiste ese territorio cuando gente extraña estaba colonizándolo? Le hice esta pregunta refiriéndome a la zona que corresponde a la cascada de Tsenkeankais. Él me dijo que sí, precisamente por eso: "porque no quise que la casa de mi padre y de mis abuelos sea destruida". Convoqué a mis primos, ya que ellos vivían en ese lugar, y con ellos defendí; a mí me quisieron dar un terreno ahí, pero no acepté.

*Tura waketeak, jeá jeatsuk ayamtainiam juakmiayi, nuya tsaankun umar kanarmiayi. Tuma kashi kakaram chaarpirak mayai ajas tura yutuk winia aparu Tiwirma apari Paati wantintiukuiti tura juni chicharkamiayi "nemarki winiajme uchiru jearui jeartin asakmin, wia timiajau kakaram akia tura nunka ayamrukta wi pujajna ju, jui ame apachrumsha pujuiniawai". Nu tama nekapek tuna wajamiayi ma nii tuna karamamua aanniuk tura niinkia nui ajape enketka chichamiayi. Ju júnikman apar ujatkamiayi natemaa pujus, tuma wisha nui pachinkiamiajai. Juka ujatak chichartak amesha timiauk ata turutmiayi. Nuya wi juna aniasmiajai, tuma asamtaink nuinkia nu nunka ayamrukuitiam chikich aents utsantuataj tuiniakuinia? Juna aniasmiajai nuka Tsenkeansaya pachisan. Nuinkia aparka ee turutmiayi, winia aparu je*é tura apachrunu emeskamu ai*nk tusan. Winia kana yatsurun ipiakaran wari niinkia nui matsatainia ásarmatai nuna nunkan ayamrukuitjai, tura nui nunkan surustatsa wakerukarmiayi tumasha wi nakitramiajai.*

Desde entonces escuché a mi padre decir que en ese territorio estaban sus abuelos, estaba su padre, "si algún rato se adueñan los colonos, yo les desalojaré", decía cada vez que conversaba de los lugares sagrados.

Nuyanka tuke winia aparu chichamen anturkaitjiai, nuna tuna nii karamamun pachiak nuinkia winia apar winia apachur matsatainiawai, apach jui matsamawarmatainkia wi mesetan jurukin utsankartatjai tiniu ayayi.

---

21 Nota de Serafín Paati: *Natemamu:* rito en el que se bebe ayawasca hasta llegar a un estado de alucinación. Se comienza a beber a partir de las 16:00 y luego se va a pernoctar en *ayamtai*. La ceremonia puede durar de cuatro a ocho días. En la ceremonia se toca *tuntui*, medio para llamar a Arutam.

Debo señalar que el manejo del territorio en el pueblo shuar se hace mediante el poder del Arutam. Por eso, en el territorio shuar hay muchos lugares sagrados, que son muy respetados como, por ejemplo, las cascadas, las cordilleras, las montañas altas, incluso los árboles grandes. Se cree que en los árboles grandes vive Shakaim,[22] el dios protector de la vegetación; ser supremo que se relaciona con el hombre para mantener el equilibrio con la naturaleza.

En las cordilleras y en las montañas altas se cree que viven espíritus buenos y malos de los antepasados. Puede aparecer como espíritu bueno cuando le orienta a un hombre perdido en la selva, como lo hizo Arutam transformado en tigre, que orientó a un hombre desaparecido en la cueva de *tayu*.[23] En este caso, se dice que el hermano le traicionó mientras estaban dentro de la cueva, este se apresuró a salir y cortó el bejuco que servía para bajar y subir. El hombre pasó mucho tiempo dentro de la cueva. En una ocasión se le presentó un tigre en el sueño y le dijo que siguiera sus pisadas tanteando con las manos y no temiera cuando llegara a una laguna, y buceara sin miedo, que al salir del otro lado vería la claridad.

Nuinkia juna titiatjai kame nunka penker umuchmaka Arutma kakarmarijiai aitkiatainti. Junin asamtai shuara nunkenka nunka tii araantukma iruneawai, imia nekaska tuna, naint, numi uunt. Numi uuntnumka Shakaim pujuwaiti tutainti, juka kampunniun ayamriniaiti, Arutmaiti aishmanjai anturnain kampuntin araantukma ati tusa. Nunka muchin tura naint ainia ainkia, wakant penker tura yajauch matsamin ainia tutainti.

Wakant penkera anin wantinniuiti aents waakun nunka jintinia nu, kame yaunchu tayu wanam aents ajuamun Arutam jikin tutainti. Juka, nii yachin yajauch amakmiaji, yachi emak nia nia waka naekan nuni watain tsupikmiayi. Nutikiam chikichkia wakata tukama tii nukap nui pujusmiaji tayu wanam. Tuma init pujai mesekranam uunt yawa wantintiukmiayi tura chicharuk winia nawer tarimia weamu takaki winiatia juni weajai tura ishamkaip entsa antumiannum jeam winchumata tuma amaini katiakum tsaapin wainkiatame timiayi. Nutiksan umikmiayi, uunt yawa nawen takaki we antumiannum jeá winchuma amainia katiak tsaapniun wainkiamiayi. Nuyanka uunt yawa nawe ainki wesataj tukama nii wekatainiam jeamiayi.

22 Nota de Serafín Paati: Shakaim: ser supremo dueño de la vegetación, que enseña al hombre shuar a talar el bosque de manera racional.

23 Nota de Serafín Paati: *Tayu*: ave nocturna que vive en manadas en las grandes cuevas.

Así fue: sin miedo siguió las pisadas del tigre, llegó a una laguna, buceó y, al cruzar, vio la claridad. De ahí pudo seguir con facilidad las huellas del tigre hasta llegar al lugar que conocía. De esa manera pudo llegar a la casa con vida.

Nuinkia nuni nii jeen iwiaku jeamiayi. Antsu wakan yajauchia anin wantinniuiti aentsun yajauch uwekameak. Wats iwianch aentsu wantintiniaiti kampunniunam emenkaaktatsa, tura shuar waak kampunniunam menkainiaiti.

Aparece como espíritu malo cuando es un peligro para el hombre. Por ejemplo, cuando el *iwianch*[24] (diablo) lleva al hombre a lugares desconocidos y le desorienta totalmente. Por esta situación, el hombre shuar diferenciaba los lugares donde había espíritus malos y buenos, y se cuidaba mucho de los malos; e iba con precaución por donde sabía que había estos espíritus que hacen daño a las personas.

Tuma asamtai yaunchu shuarka wakan penker tura yajauchincha etenma nekau ármiayi, tii anear wekain ármiayi wakant yajauch itiurchat amatkain tusa, tuma asa iwianch irunmanumka wekaicha ármiayi.

Por otra parte, el shuar conocía lugares peligrosos habitados por animales salvajes que son una amenaza para los hombres, como las serpientes, las boas, los tigres y otros. A estos terrenos los llaman *murá*, *kutuku*, *muchink*...

Nuya chikich enentaijiai, shuarka nunka yajasma kajen matsatmanka nekau ármiayi, kame napiksha, panki, uunt yawa, tuma chikich yajasma. Ju nunka yajasma kajen matsamtaikia juni tutai ainiawai murá, kutuku, muchink...

El término *murá* quiere decir un lugar lejano, apartado de la población, desconocido; por lo tanto, poco confiable para habitar o para cazar.

Nunka muraka jeachta au tutainti, aentscha pujuchtai ainia au, nunkasha wekachai tuma asa eamkursha wekasachmin.

El término *kutuku* se refiere a la parte alta de la montaña, donde generalmente viven víboras, tigres, incluso boas de la tierra (*kukaria panki*).

Nunka kutukuka naintia tsakari aentska pujuschamnia auwaiti, arakmashmin, juinkia imia nekaska napi, uunt yawa, kukaria panki ainia au matsamin ainiawai.

24 Nota de Serafín Paati: *Iwianch:* espíritu malo que pretende hacer daño al hombre llevándole a lugares desconocidos.

Muchink es como se llama a la parte rocosa de los cerros. Según la cosmovisión shuar, se cree que aquí viven los verdaderos demonios de carne y hueso (*iwianch*): *ujea*, *jurijuri*. El hombre shuar sabía de todos estos lugares y cuando se iba de cacería evitaba pasar por ahí, sabía que había peligro.

Tuma muchink tajinia auka naint kaya amuamu ainia au tutainti. Shuara enentaijiainkia nekas juikia iwianch namantin ainia au matsamin ainiawai, nekas iwianch: ujea, jurijuri, nuya chikich ainia nu.

Los lugares sagrados, conocidos y vividos hasta la actualidad por las mujeres y hombres shuar, son la cascada (*tuna*), los árboles altos (*numi uunt*), los ríos grandes (*ayamtai*) y la huerta (*aja*).

Shuar ankan araantukma aishmanjainkish tuma nuajainkish nekaska ju ainiawai: tuna, numi uunt, entsa uunt, ayamtai, aja.

En la cascada se cree que viven nuestros antepasados “apachur” transformados en Arutam. Por esta razón, el hombre shuar suele hacer, en ayunas, una peregrinación para recibir la fuerza de su abuelo fallecido y transformado en Arutam que vive en la cascada en forma de tigre, boa o cóndor (*churuwia*).

Tunanmaka yaunchu ii uuntri jaka ainia au “apachur” Arutam najanar pujuiniawai tutainti. Tuma asamtai shuarka ijiarma tuna karamin ainiawai apachrun Arutam najanar pujan achiktaj tusa, juka uunt yawakesh, pankikish, churuwiakesh najanar pujumniaiti.

En la antigüedad, para el shuar eran personas muchos de los seres vivos: animales, plantas, aves, peces, insectos. Con el pasar del tiempo dejaron de ser personas por desobedecer algunas normas establecidas por el Ser supremo y se convirtieron en aquellos seres. Por eso, cuando el shuar tiene que recorrer tierras lejanas o se desorienta en la selva siente que está acompañado de las personas que eran antes esos seres de ahora, y tiene la plena seguridad de que le van a ayudar a salir de los peligros.

Yaunchu pujutainmaka shuarka, yamai mashi iwiaku ainia auka aents ármiayi. Tsawan yaunchu pujutai nankamaki weamunam ju iwiaku aents ainiayat yamai ainiana au najanararu ainiawai Arutman umirkachar. Tuma asa yamaiya juisha shuar kampunniunam menkakasha yajainkish tsaniakua anin nekapniuiti wari nu nijiasmach yaunchuka shuar ainia najanakar kampunniunam matsatu wainia asa juapia yainkiartatua juya jiinkitniunmaka tu enentaimin ainiawai.

En otros términos, diremos que el shuar maneja su territorio en relación con los seres de la naturaleza. No hay temor a perderse porque cree que uno de los seres de la naturaleza le ayudará a orientarse.

Chikich enentaijiainkia timiniaitji shuarka nii pujamurinkia kampunniujai anturnaik umuchniuiti. Tuma asa ishamcha ainiawai shuarka kampunniunam menkakatniuncha wari waakmatainkia ju iwiaku ainia au yaunchuka aents armia nuapia yainkiartatua tu enentaimtainti.

Nuestros mayores no tienen ninguna dificultad en relacionarse con los seres de la naturaleza ya que saben leer y comprender su lenguaje. Son estos signos los que guían al hombre shuar. Por ejemplo, si un shuar cazador se desorienta, lo primero que hace es tratar de escuchar el sonido de un río, que le conduce de río en río hasta llegar a su río conocido: así llega con facilidad a su casa. Por eso, es importante que los shuar conozcan los distintos ríos de su lugar. Por otra parte, los cazadores tienen la costumbre de seguir los caminos de los animales salvajes comestibles que alcanzan largas distancias; así existen los caminos de la danta, del oso, entre otros.

Estos animales actúan como guías del hombre en el manejo del territorio.

Hay otras maneras de comunicación, conocidas y practicadas en la selva, como el uso de signos de comunicación. Cuando un hombre está de cacería tiene la costumbre de dejar quebrando las hojas o ramas, para que le señalen el camino de regreso. Suelen dejar plantando una rama para indicar una dirección; también colocan plumas de aves en los troncos para señalar por dónde van. Son algunas pistas que los shuar utilizan para saber en qué lugar se encuentran.

Otra forma de orientación que usan los shuar para andar por la selva tiene que ver con la orografía del lugar. Por ejemplo, los mayores pueden orientarse con facilidad ubicando las montañas, porque las conocen y saben sus nombres.

Junin asamtai, ii uuntrinkia iwiaku kampunniun najanaiyana aujainkia tii shiir anturnain ainiawai, wari kampunniun chichamenka ichipias nekau asa. Kame wari jusha kampunniun chichamenka shuarnaka jintiniaiti. Watsekea, shuar eamu wekas kampunniunam menkakanka emkaka itiurak entsa wa nuna nekatniuiti, tuma asa entsa saa ajamun anturak nuna jeara aintiar chikich entsa tukukamujai jeari nuya nunasha aintiar tumaki tumaki entsa kampurmanam jeanka nii jee itiur jua nuna neka nii jeen jeauwaiti. Junin asamtai shuarka nii nunken entsa irununka mashi nekau ármiayi.

Chikich enentaijiankia shuarka kampunniunam wekasanka kuntinia jintin patatiniaiti tii jeachat wekain ainia aun, kame pamanun tura chainiun. Tuma asa ju yajasmaka shuaran nii jintijiai kampunniunmasha jintiniaiti.

Tuma chikich nekatai awai kampunniunam wekasar imiatik najantai waakaij tusar. Juka aishman eamutsa weak kampuntin nii wekachatainiam enkemeakka nukan turutskesha numin kupik itiu ainiawai junaka nuna iis nunin waketkitsa. Tura antsu numinkisha kupik upunak itiu ainiawai kame juni weajai tusa jintia itiuak, tuma aintsan chinki urencha akuna weamunmani iniakmas itiu ainiawai juni weajai tusa. Juni shuarka warikmas nekauwaiti tui puja nuna.

Junumak, shuarka nunka naintri iis kampunniunmasha paant iimias nekauwaiti itiurani puja nuna. Kame uunt ainia auka naintia naari neka asar nuna iisar tui pujaj nuna warikmas nekau ainiawai. Nuinkia naintkia nunka nekatniunam utsumnauwaiti. Nuyasha uuntka numi

También se orientan viendo los árboles: cuando recorren la selva ellos siempre van fijándose en los árboles más grandes, saben qué tipo es y si es de peligro: la costumbre y el conocimiento les permite decir, por ejemplo, si en tal árbol vive el *iwianch* (diablo) o el *uunt yawa* (tigre).

Porque el shuar concibe también como morada de los diablos a algunos árboles; esto significa que no en todos los árboles grandes se cree que vive Shakaim.

Por ello, decimos que los shuar manejan su territorio guiándose por la orografía y la hidrografía del lugar.

En cuanto al tema del territorio señalaremos que antiguamente los shuar no delimitaban sus tierras, porque no manejaban conceptos de propiedad privada: todas las propiedades eran colectivas. Sí se respetaban las posiciones ocupadas por familias o clanes: una zona ocupada por un clan no podía ser invadida por otro. Las guerras no se producían por defender su territorio, sino para mantener su poder y prestigio en la sociedad constituida por clanes. Por eso había una especie de límite no marcado de territorio entre un clan y otro: la zona limítrofe era imaginaria, o lo señalaban grandes colinas o cordilleras, ríos, cerros o grandes extensiones de bosque no habitadas.

En realidad había una mentalidad colectiva de propiedad, una visión holística de la naturaleza. No se miraban las partes de las cosas, sino las cosas como parte de un todo; teníamos y tenemos una visión integradora: observamos el todo y no las partes.

uunt ainia auncha iis nunkan nekau ainiawai. Tuma asa uunt kampunniunam wekakka nuni iirkutak nusha wari numia ainia nuna nekarkutak wekau ainiawai. Nuyasha nu numi uuntnumsha itiurchat atai tusa nunasha nekau ainiawai, kame wats juni tiniu ainiawai, nu numi uunt wajama nui iwianch pujumai, tumatskesha nu kampua wajama nui uunt yawa pataammiayi tiniu ainiawai.

Nuni asamtai numi uuntcha ayatik Shakaimia pujutairinchuiti, auka iwianchi tuma yajasma kajen ainia au pujutairisha ainiawai.

Nuinkia ju aujmattsar amuakur titiai shuarka nunkan nekau ainiawai nunka naintrin iisar nuya entsá iisar.

Nunka chichamnumak titiai, yaunchuka shuarka nunkan tesawar juka winiaiti tiniu ácharmiayi, winia nunkar tamaka atsuyayi, antsu nunkaka mashiniuyayi, tuma asamtai ii nunke tutai áyayi. Antsu ayatik nunka aents nii shuarjai teperamuka nuka araantutaiyayi, nunka teperamun chikich shuar ataitsa mesetan najancha ármiayi. Nuinkia mesetka nunka akasmatakur najanchataiyayi, antsu nii kakarmari iniakmastatsa tura paant anaikiamu atatsa nujai mesetan jurunain ármiayi. Antsu nunka tesamua ánin auyayi meset chikich shuarjai jurunaikmianum, nekaska naint wajarea au, kampuntin, entsa ainia au tesau ármiayi.

Nekas, shuarnumka imiatkinkia chikichkiniuka áchaiti, antsu shuara enentainkia mashiniunu auwaiti, nu enentai achiaku asar imiatkin kampunniunam irunusha irumtak mashi iniaitji shuartikia. Nunka matsamtua pujurmanumka, shuarka nunkan nuna achik tura chikichan achik ajau ayayi.

Los shuar se trasladaban de un lugar a otro. Era una movilidad territorial familiar, que se hacía a cortas o largas distancias, según distintas razones: asegurar una buena alimentación para sus hijos, aprovechar el terreno fértil para la agricultura, alejarse de conflictos interfamiliares. Era corta cuando se trataba de asegurar la buena alimentación de los hijos mediante la cacería y la pesca; también cuando pretendían asegurar un terreno fértil para lograr una cosecha abundante.

Ju nunka teperkur juni weri tura atuni weri ajamuka nuink turutskesha jeachat wetai áyayi, tuma juka junum ii uuntrinkia anin ármiayi: nii uchirin penker ayurkamataj tusa, nunka penkeran pujuran arakmataj tusa, tumatskesha chikich shuarjai meseta jurunaiki pujus nuna usumrachuk weu ármiayi. Nunka eakar penkeran wainkiar jeachtaka weu acharmiayi juka junum, nekaska nii uchirin penker ayurkamataj tusa nunkan kuntin irunun wainiak nui eakmakan tura namakan nijiakman ayurkamataj tusa, tuma aintsan nunka tii penker tsapakmaun wainiak nui arakman uchirun ayurkamataj tusa nujaisha chikich nunkan eau ármiayi, tumasha jeachtaka weu acharmiayi.

En cambio, la movilidad territorial era larga cuando una familia ampliada o un clan decidía tomar posesión de otro lugar que los mantuviera lejos de conflictos con otros clanes. La decisión era estratégica: refugiarse en un lugar donde podían tener la protección total de un pariente que predominaba en el nuevo sector.

Antsu chikich nunkanam jeachat weu ármiayi juka mashi nii shuar yaja nunkanam wetai tusa chichaman jukiar. Imia nekaska shuar nii shuarjai mash wetai tiniu ármiayi mesetan chikich shuarjai junaiki pujuru asa, mesetan nakitiak nui chikich nunkanam nii shuar awakmar puja nuna nekak nui weantkataj tusa weu ármiayi.

Este fenómeno de movilidad social se llamaba en shuar *shiaktin* que significaba abandonar la casa e ir llevando todos los bienes a asentarse en otro lugar más seguro. Se iban todos los que conformaban la familia: hijos, hijas, yernos, etc. El acto de despedida era una gran ceremonia, similar a la que realizó We[25] al despedirse de esta tierra.

Júniamuka shuarnumka shiaktin tutainti mash ii shuarjai chikich yaja nunkanam weamuka, kame juka tuke wetainti imiatkin achiakmasha mash jukir jeaka tura ii takatrisha ajapar itiutainti yaja shimiakur. Juní weamunmaka ii shuarjai mash wetainti.

25 Nota de Serafín Paati: We: personaje mítico que curaba a las leprosas y las transformaba en mujeres hermosas.

Cuando una familia de lejanas tierras llegaba y, después de ser admitido por el nuevo clan, se posesionaba de una determinada área geográfica, se llamaba *matsama*; es decir, gente de lejana tierra que ocupa una nueva área geográfica nunca antes ocupada.

Shuar shimiakka namperan najanin au ármiayi yaunchu we weak nampermamiania aintsank. Nekas nu shuar chikich nunkanam we mash nii shuarjai yamaram nunka yaunchuka achikchamu yama nunka anetkaka matsama tutainti.

En las áreas ocupadas por los clanes se desarrollaban varias actividades: mingas comunitarias, ceremonias rituales, celebraciones religiosas, caza y pesca, entre otras. Estas actividades fortalecían la unidad interfamiliar y determinaban la identidad del clan. A esta identificación territorial el shuar acostumbra llamar *ii nunke* (nuestra tierra). Como vemos, en la cultura shuar no funciona el posesivo *mi*, no hay propiedad privada sino bienes colectivos.

Nui nunka matsamtuamunmanka tii nukap imiatkin najantai áyayi imia nekaska ju: tuakar ipiania takakmamu, Arutam enentaimtamu, Arutam warareamu, namper, éak nuya namak nijiakmamu, nuya chikich najantai ainia au, tura ju jutikiamu tuakar matsamsatniun ikiakau áyayi. Nuyasha ju jutikiamunmak iiniurin nekamar tura ii shuarjai ii nunke ayamrukar matsamsatin ikiakanniuiti. Nuinkia juni nii shuarjai nunkan tepera pujusar juni tiniu ainiawai ii nunke. Kame shuarnumka winia tamaka atsuwaiti, antsu ayatik iiniu tama auwaiti.

La mitología shuar dice que We, en la ceremonia de despedida que realizó al partir al otro mundo, puso nombre a los lugares. Antes de esta ceremonia, se desconocían los nombres de los lugares; solo a partir de que We los nombró, la gente empezó a identificarlos por los nombres que mantienen hasta ahora.

Shuarnum yaunchu aujmatsamu ainia ai nékanui We chikich nunkanam weak ipiama namperan najana itiuak pujutai naari yamai nekanea aun apujtur itiukniuiti. Nuyanka We namperan najanchakuinkia tii yaunchuka pujutai naari yamai nekajnia auka atsuya timiaja. Antsu We pujutai naari apujramtai nui shuarka anaitia juarkiaruiti, tuma juka yamai nekajnia nu ainiawai.

Cuando una familia decide trasladarse a un lugar lejano cuenta a los demás familiares diciendo: “me voy para siempre a lejanas tierras”; por ejemplo, si es una familia de Bomboiza, generalmente suele nombrar lugares como Mayaik, Santiak, Makum, Kankaim, Chiwias, etc.

Tuma asamtai yamaiya juinkia shuar chikich nunkanam weakka nii shuari ujauwaiti yaja nunkanam weajai tusa, imia nekaska Pumpuisia asanka juu nunkan pachiniaiti Mayaik, Santiak, Makum, Kankaim, Chiwias, nuya chikich nunka ainia aun.

El texto que abre el capítulo forma parte de la *pujutairi aujmatsamu* de Serafín Paati y cuenta que el territorio shuar (*ii nunke*: "nuestra tierra") era y es una casa cohabitada por seres distintos, pero reconocidos en su diferencia; en permanente y fluida relación y comunicación entre sí. *Ii nunke* es, además, el espacio de circulación de pedagogías, espiritualidades y formas de organización de la vida colectiva parar asignarse y asignar a otros un lugar en el territorio. *Ii nunke*, lejos de ser el espacio baldío nombrado genéricamente como Oriente ecuatoriano, es el territorio abigarrado de presencias, real y simbólicamente habitado, en el que irrumpe uno de los actores civilizatorios más poderosos: las misiones. Visto desde *ii nunke*, la historia de la presencia misionera se cuenta de manera diferente: no como advenimiento, sino como irrupción, disrupción y negación de la vida y las relaciones que allí tienen lugar.

Esta apertura predispone a una actitud: a considerar que las *presencias* que arribarán al territorio, empujadas y alentadas por la *presencia* misionera, desplazarán lo previamente existente en *ii nunke*. No se trata tan solo del trabajo de representación que sustituye nombres y códigos, sino también de los desplazamientos, despojos y expulsiones reales de lo hasta entonces existente en ese "territorio largamente habitado". En el fondo, esta investigación narra la historia de cómo ese "territorio largamente habitado" (Muyolema 2001, 328) llegó a ser un "territorio despojado", nombrado de otra manera según las *presencias* que reclaman para sí el "monopolio de la realidad" (Vázquez 2014, 180). Esta perspectiva desnaturaliza el arribo de los misioneros como un acontecimiento celebratorio de la toma de posesión de un "territorio de misión" propio, sino de haberse hecho de un territorio y territorialidad ajenos.

La primera parte de este capítulo reconstruye el contexto del arribo de los salesianos a Ecuador a finales del siglo XIX (1888), marcado por el capitalismo industrial, expresión para entonces del sistema mundo moderno colonial, y por la geopolítica eclesial de fortalecimiento del gobierno de la Iglesia latinoamericana. A nivel local, se detalla la relación entre la Iglesia y el Estado, sin la cual es impensable entender a las misiones, y la situación de desánimo y abandono de las misiones por parte de los shuar. Se concluye con una síntesis de la presencia misione-

ra salesiana en el territorio shuar, desde 1893, con el cuidado de identificar hitos y quiebres. La segunda parte del capítulo explora, a partir de narrativas, del pensamiento propio y el diálogo con otros pensamientos, la experiencia territorial del pueblo shuar vivido como un cuerpo (corpovisión) y concluye con una reflexión sobre las territorialidades epistémicas y sus fronteras.

La misión salesiana en el territorio. Perfil civilizador, evangelizador y educador

El arribo a Ecuador de una sociedad misionera modernizante

La Congregación Salesiana fue creada en 1859 por el sacerdote Juan Bosco, a partir de su experiencia pedagógica con los jóvenes campesinos pobres y marginales, migrantes del campo a la ciudad de Turín, en pleno tránsito del capitalismo mercantil al capitalismo industrial, a quienes les ofreció una formación en artes y oficios que les permitiera insertarse en mejores condiciones en el mercado laboral. Por lo tanto, el carácter popular, urbano y obrero son rasgos importantes de su identidad.

La forma de capitalismo industrial de la segunda mitad del siglo XIX coincide también con un momento muy importante para la geopolítica eclesial que fortalece sus instituciones en América Latina con la creación, en 1858 y por el papa Pío IX, del colegio Pío Latinoamericano, ubicado en Roma. Se trataba de un centro de educación superior cuyo objetivo consistió en garantizar formación teológica homogénea a los clérigos latinoamericanos; a la larga: cuadros de mando y futuros obispos que reconstituirán y reinstituirán la Iglesia republicana. Fue en ese clima de fortalecimiento de las estructuras eclesiales locales que tuvo lugar el arribo de los salesianos a Ecuador.

Para la Congregación Salesiana la dimensión educadora es clave para su identidad, como lo reconoció Pedro Ricaldone, autoridad máxima de los salesianos entre 1932 y 1951: "San Juan Bosco [...] nació educador cristiano" (1954, 23); pero su proyecto educativo no se entiende sin estar asociado a la evangelización, a tal punto que se educa evangelizando y se evangeliza educando. Estas dos dimensiones se expresan en

el Sistema Preventivo Salesiano (88-99) para el cual, a contravía del positivismo de la época, no existe educación completa si esta no incorpora el aspecto sobrenatural: "considerando al niño a la luz del evangelio de Jesucristo" (89).

El enlace de la educación con la dimensión civilizadora es más difuso, pero se expresa con fuerza y claridad al ofrecer, en sus inicios, una formación propia del contexto industrial, preponderantemente técnica mediante talleres de *artes y oficios*, con opciones de punta para entonces como la imprenta, el taller de forja y la librería (Lenti 2011, 54-63). Las alusiones a la dimensión civilizatoria no se encuentran en los escritos pedagógicos, pero son omnipresentes en otras formas comunicativas de carácter informativo, reseñas y relaciones misioneras. El siguiente texto, tomado del *Bollettino Salesiano* (1887), órgano noticiero de la congregación dirigido a bienhechores y allegados a la obra, habla del proyecto de ampliar la obra salesiana a Ecuador, país al que arribará en 1888, y expresa a cabalidad el entretejido de la dimensión educadora y evangelizadora con la civilizadora:

> Los lectores saben que se está cortando en estos días el Istmo de Panamá, que une las dos Américas. Esta obra gigantesca pondrá en comunicación el Océano Atlántico con el Gran Océano o Mar Pacífico, y acortará y facilitará mucho el viaje de Europa a la República del Ecuador. Esta República, en la cual ya se encuentran muchos italianos por el viaje facilitado, la salubridad de su clima, la bondad del Gobierno, las razones del comercio, será popularísima.
>
> Justamente en esta República está pensando en estos días, el sacerdote Juan Bosco. Después de sembrar Italia de Colegios para los hijos del pueblo, después de llevar, por medio de sus alumnos, embebidos de su sabiduría y espíritu, la luz del Evangelio y los beneficios de la civilización en los últimos rincones de la tierra, como Patagonia y la Tierra del Fuego; después de instalar en Argentina, Uruguay, Brasil y Chile, escuelas y laboratorios para los niños indígenas y los pobres desheredados de Italia: después de estas y otras obras, se prepara ahora a hacer otro tanto en aquella parte de Sudamérica.
>
> [...] Pero su actividad no se limitará a tales cosas [se refiere a la atención a los migrantes italianos]. Habrá también actividades con las tribus de los

> salvajes, que existen todavía en los valles de las altas montañas, e ignoran a Dios y a todo principio de civilización. Desde la capital de la República, que será como el centro de las operaciones, o un cuartel general, los Salesianos se desplazarán para explorar otras tierras, y las conquistarán enseñándoles la civilización y la religión, beneficiando de tal manera a la prosperidad del Estado, agregando al seno de la Iglesia nuevos hijos, alegrando el cielo con el ingreso de elegidos. (Bottasso 1993, 8-9)

Los misioneros de la Congregación Salesiana arribaron a Ecuador en la *expedición misionera* de 1888 enviada desde Turín, a pocos años de la primera expedición de misioneros salesianos[26] a la Patagonia argentina en 1875. Respecto al contexto local, llegaron diez años después (1877) de la ruptura del Concordato de García Moreno con la Santa Sede firmado en 1862, durante el pontificado de León XIII. El concordato revela la importancia estratégica que García Moreno atribuyó a la Iglesia como agente de control político y de civilidad, para extender la acción del Estado en los territorios de las misiones del Oriente ecuatoriano, nombre genérico que se le daba, hasta hace poco tiempo, a los territorios amazónicos.

El concordato marcó expectativas de forma reiterada a lo largo del tiempo acerca del rol de las misiones en la Amazonía y los pueblos indígenas, y reveló cómo se concebía a sí misma la Iglesia con relación a la educación y la civilización. El artículo tercero convertía a la Iglesia en eje de regulación de la enseñanza, disponiendo que "la instrucción de la juventud en las universidades, colegios, facultades, escuelas públicas y privadas, será en todo conforme a la doctrina católica" (Concordato, 1862, fotocopiado). Pero también el artículo sexto le otorgaba poderes civilizatorios para instaurar la moral y las buenas costumbres: "Así pues,

26 Es de notar el sentido del término *expedición*, de origen latino y uso militar, que significa "sin molestias en los pies" (*ex-peditus*), cuyo antónimo es 'impedido' (*in-peditus*, "con molestias *en* los pies"). Ese término, usado en el ámbito militar y en el misionero o científico, denota, en primer lugar, emprender una marcha con carácter de *conquista*. A la vez, evoca la consistencia jurídica, material y nutrida del contingente humano distinto al de las *entradas*, término para las incursiones inciertas de conquistadores y misioneros en condiciones más precarias. Generalmente, las *entradas* precedían las expediciones.

el Gobierno del Ecuador dispensará su poderoso patrocinio y apoyo a los obispos en los casos en que los soliciten, principalmente cuando deban oponerse a la maldad de aquellos hombres que intenten pervertir el ánimo de los fieles y corromper sus costumbres" (Concordato 1862, fotocopiado).

El concordato de 1862 organizó las misiones amazónicas y otorgó a la Compañía de Jesús la totalidad de la Misión Oriental en una extensión que comprende "las comarcas de Napo, Macas, Gualaquiza y Zamora" (García 1985, 257-9). Al mismo tiempo, concedió a los jesuitas facultades extraordinarias para nombrar autoridades locales (tenientes políticos), cancelarles el sueldo e imponer penas menores (261). En realidad, sería el último encargo que recibirían los jesuitas luego de las misiones del Maynas (1637-1767) y que culminaría en 1896, debido a la transformación de la relación Iglesia-Estado por la Revolución Liberal, coyuntura que afectó a todas las misiones, incluida la salesiana, que debieron abandonar o reducir al mínimo su presencia. Así, los salesianos llegaron luego del intento fallido de la Misión Oriental encomendada a los jesuitas y en un momento de tensiones entre conservadores y liberales que, más allá de sus diferencias, coincidían en la importancia de las misiones para civilizar los pueblos del Oriente ecuatoriano.

Bottasso (1982) afirma que, a pesar de la heterogeneidad de actitudes de los políticos y gobernantes en torno a las misiones, que van desde la simpatía, pasando por la tolerancia hasta la hostilidad, todos las consideraban necesarias para impulsar la civilización no solo en el Oriente ecuatoriano (imaginada como una *región inculta* habitada por tribus salvajes), sino también en el país entero, percibido como deudor del progreso. Por lo tanto, incorporar esas regiones incultas y esas tribus salvajes al progreso y la civilización era una consigna común a todos, más allá de las diferencias políticas o ideológicas de los gobernantes,

> en aquel momento histórico no existían otros puntos de vista. De ninguna parte se ponía mínimamente en duda la legitimidad del enfoque. Liberales, conservadores, masones, católicos, socialistas (cuando los hubo) [...] nadie dudaba de que la civilización era una sola, la europea, y que un hombre podía decirse tanto más hombre cuando más se acercaba al modelo europeo. No es que los misioneros hayan sido más

> etnocentristas que otros. Antes bien, fueron los católicos los que a veces fueron tachados de oscurantismo, por no abrazar con fervor los corolarios de estas tesis. (100-1)

Este análisis revela la solidaridad profunda que existió entre posiciones ideológicamente contrastantes y actores en conflicto con relación a los patrones profundos de la modernidad-colonialidad en la que se inscriben. Los salesianos estaban constituidos por esa misma heterogeneidad, al fin solidaria, formados humanista y teológicamente en un ambiente eclesial de combate contra los "errores modernos",[27] alentados por el Concilio Vaticano Primero (1869-1870) y, a la vez, enrolados a la causa del progreso y la civilización mediante la formación técnica, las artes y los oficios. La combinación de estos dos rasgos fue la que entusiasmó al embajador de Ecuador en Chile, doctor Carlos Rodolfo Tobar, quien tuvo noticias de los salesianos por medio de la prensa argentina. Quedó tan impactado por su carácter modernizador y su aporte a la educación técnica que no dudó en emprender la tarea de lograr su venida a Ecuador. Por ello, en 1885 y en calidad de subsecretario de Educación, se dirigió a las Cámaras proponiéndoles solicitar al Vaticano la presencia de los salesianos para atender las demandas de la educación técnica en Ecuador:

> Me parece que sí, al contemplar como una nueva Orden Religiosa va extendiéndose milagrosamente por el mundo. La Sociedad Salesiana es, por así decir, el resultado de la fusión entre los principios del Catolicismo y las tendencias de este siglo del vapor y de la electricidad. Probando está a suficiencia la importancia de los fines que persigue la admirable rapidez de su desarrollo y la prontitud con que se pueblan de alumnos sus Institutos. (Discurso del Dr. Carlos Rodolfo Tobar, subsecretario de Educación a las Cámaras, 1885, citado en Bottasso, J., 1982, 100)

La percepción de los salesianos como institución modernizante y abocada al sentido práctico de las cosas coincide con el reconocimiento

---

27 Los "errores modernos" que el Concilio Vaticano I se propuso combatir, en tiempo de la teoría de la evolución de Darwin, fueron el racionalismo, en tanto la razón sustituye el lugar de la fe; el materialismo y el panteísmo. En el fondo, esos "errores" expresan la dualidad contrastiva entre ciencia y fe.

de su fundador, Juan Bosco, como "santo moderno" y "hombre del siglo", lo que contribuyó a su aceptación, incluso de aquellos que sentían resistencias ideológicas ante la religión. De hecho, las élites gobernantes consideraban que Ecuador era un país con una modernidad pendiente debido a su ruralidad y carácter campesino e indígena, lejos de parecerse a los países europeos. *Urbanizarse* era sinónimo de *modernizarse*, una consigna civilizadora urgente para el progreso de Ecuador. Remigio Crespo Toral, en 1935, reafirmó esa primera percepción que venía de atrás pero, además, distinguió la propuesta educativa de Don Bosco, por su capacidad de *urbanizar* a los campesinos con el modelo lasallano de educación popular católico, abocado a garantizar una educación para todos:

> Llegó el Santo de la edad contemporánea [...] Del campo incontaminado nació el prodigio y de la paz aldeana se extendió el bullicio de la urbe [...] La Iglesia, que había educado a los campesinos y a las gentes del suburbio a la sombra del claustro, abrióse camino hacia las ciudades [...] Antes, otro gran educador de la patria francesa, Juan Bautista de la Salle, formó maestros para las escuelas populares. Era el imperativo de su tiempo, cuando la educación como artículo de lujo se daba según las consideraciones de clase y riqueza [...] Un pensador nuestro, Montalvo, que casi siempre siguió las normas del espíritu, discurrió acertadamente sobre la sabiduría, si ha de ser tal, no puede proceder hacia el rebajamiento, sino en curso de elevación [...] Precisamente en la aridez del laicismo, de la neutralidad doctrinal, de la indiferencia en lo sustantivo de la acción, en la moral, se destaca la figura del santo de nuestra edad. (7-8, citado en Regalado 2014, 208)

Los salesianos no fueron la única presencia misionera católica entre los shuar. Arribaron en un contexto inestable y volátil en el que ni las misiones ni el Estado lograban cuajar maneras que hicieran posible estar allí. Llegaron después de que los jesuitas abandonaran primero la misión de Gualaquiza en 1872, ante los rumores de un alzamiento indígena, y luego la de Macas en 1886, por el mismo motivo, hasta ser expulsados, nuevamente, del Oriente ecuatoriano en 1896 debido a conflictos políticos con las autoridades locales (Jouanen 1977, 164), sin que esa expulsión lograra ser definitiva. Casi en el mismo momento en que los dominicos levantaron la misión de Macas y Canelos en 1892, y de que

los franciscanos de Zamora optasen por la retirada en 1895 (Bottasso 1982, 18-9) en medio de un clima de derrota ante la resistencia shuar. La hostilidad shuar con los jesuitas es un dato crucial que evidencia un momento de transformación profunda de las relaciones entre los shuar y la población colona constituida por campesinos pobres provenientes de la Sierra, en la que los jesuitas jugaron un rol preponderante. Hasta entonces, la sostenibilidad de los colonos en el territorio dependía del circuito de intercambio según el cual proporcionaban a los shuar herramientas de hierro (principalmente hojas de machete y hachas) a cambio de carne de la cacería. Como los jesuitas introdujeron el ganado entre los colonos, estos rompieron las relaciones de reciprocidad al interrumpir el intercambio de herramientas con los shuar (Münzel 1981, 206). Ello puede explicar, en parte, tanto la animosidad shuar contra los jesuitas como su aceptación a los salesianos en el territorio porque sustituyeron a los colonos como proveedores de herramientas.

Bottasso (1982) recuperó el testimonio del Luis Torra, superior franciscano, que expresa muy bien el sentimiento de derrota que precedió a la llegada de los salesianos, así como las intersecciones de la empresa evangelizadora y educadora con la civilizadora propia de las misiones, cuya condición de posibilidad es la *intimidación* mediante el uso de la fuerza para reducirlos de una vez por todas, posibilidad a la que los salesianos renunciaron:

> Así como la fuerza no lograría nada sin el apoyo del misionero, tampoco este conseguiría su anhelado objetivo sin auxilio de la fuerza. Combinados empero prudentemente estos dos factores, o yo me engaño mucho, o llegaríamos por último al fin deseado [...] Existen en el Ecuador cuatro Prefecturas y Vicariatos Apostólicos. Es muy natural y es justo suponer que todos los religiosos de las diferentes órdenes que sirven en dichas misiones han hecho cuanto han sabido y podido para obtener en sus tareas los mejores resultados. ¿Y cuáles son éstos? ¡Ay! Aunque sensible decirle, creo que todos los misioneros, exceptuando a los padres jesuitas, y esto porque ellos no tienen que habérselas con Jívaros, si se les exigiera un informe de sus trabajos y adelantos tendrían que darlo poco o más o menos parecido a este que yo acabo de emitir. ¿Por qué y qué prueba esto? Prueba que al Jíbaro no le basta la persuasión, el consejo, la palabra, sino que necesita del temor, de la amenaza, de la fuerza. No

> quiero decir por esto que haya que imponerles la fe, la religión cristiana y forzarlos a que la abracen; nada de eso. Sino que a la manera que de ciertos niños no se puede conseguir docilidad ni aplicación sino por medio de la represión y del castigo, de igual modo todo salvaje, especialmente el Jívaro que tanto es más niño, cuanto es más viejo, necesita de una autoridad revestida o apoyada de un aparato de fuerza que le haga entrar en razón y le obligue a mirar por sus intereses temporales y eternos [...] Restablézcase pues, en un punto céntrico de cada una de las cuatro misiones, una guarnición de unos 21 hombres, mínimum: que se les construya una casa o pequeño fuerte, lo más seguro que sea posible [...] Dado este paso, los misioneros hacen comprender a los salvajes que son súbditos del Gobierno de la Nación y que por tanto deben obedecer sus órdenes como todo ciudadano del Ecuador: que lo primero que exige de ellos el Gobierno es que se reúnan, formando pueblos que se dediquen al trabajo y sobre todo que manden los niños a la escuela y que acudan también ellos para instruirse. Se resistirán talvez o sin talvez; entonces se les obligará a la fuerza, pero con el tino y prudencia que el caso requiere. Probablemente, para eximirse de vivir en sociedad, cosa que aborrecen sobre manera por la repugnancia que tienen al trabajo, emigrarán a otra región, a Gualaquiza, a Méndez, a Canelos, a Macas, etc. Etc., pero, como en todas partes se les intimidará la misma obligación, que hallarán la misma fuerza armada, no tendrán otro remedio que rendirse y entrar de grado o por fuerza en la vía de la civilización. Si intentasen sublevarse, como su número es escaso, creo que fácilmente se les podría contener, con tal que las guarniciones estuviesen siempre prevenidas, como dije. (20)

Sin haber sido los únicos, como hemos visto, los salesianos fueron la primera congregación misionera en ingresar a la región sin contar con una trayectoria previa ni en Ecuador ni en la Amazonía; su perfil de educación técnica y artesanal también resultó inédito para entonces, pues sus predecesores (franciscanos, dominicos y jesuitas) eran reconocidos, en primer lugar, como evangelizadores y alfabetizadores. Para los años de su ingreso, en este lado de la cordillera del Kutuku, en los valles del Upano y del Zamora, los shuar tampoco estaban solos en el territorio, pues Macas era una población antigua constituida por colonos asentados allí desde el siglo XVII (Barrueco 1959). En la zona de Bomboiza, al sur, la presencia de colonos era intermitente y esta-

ba constituida por cascarilleros, mineros y campesinos que explotaban por encargo asentamientos temporales agrícolas denominadas *entables*, pero que, progresivamente, se establecían en el territorio. El Estado y sus instituciones estaban ausentes y los actos de Gobierno tenían lugar, para ambas localidades, desde las gobernaciones de Chimborazo y Azuay (Sarmiento s. f., 12 y Sarmiento 2013). No era la primera vez que los shuar se topaban con los misioneros pues habían tenido contactos con los dominicos y los jesuitas de la misión de Canelos (al norte), y con los franciscanos y los mismos jesuitas, al sur, en la zona de Zamora y Bomboiza.

El despliegue de la obra misionera en el territorio. Panorama, hitos y quiebres

A diferencia de sus predecesores, los salesianos llegaron para quedarse y, al poco tiempo, serían reconocidos como los "misioneros de los shuar", con excepción del pueblo achuar, donde su presencia inició desde los años 70. Luego de un primer período de dificultades y de crisis profunda que se agravó en 1896 por la Revolución Liberal, la misión atravesó por un período latente hasta que cambió su visión geopolítica trasladando su epicentro, ubicado en la zona de Gualaquiza, en realidad un territorio de poca y reciente población shuar, hacia el valle del Upano, donde su densidad demográfica era mucho mayor y la acción misionera podría resultar más eficaz.

Ese desplazamiento en el territorio revitalizó la misión y, en 1916, en Cuchiankas se instaló una novedad que, en sus inicios, pasó desapercibida y reapareció luego para convertirse en la forma institucional que dará forma y consistencia al proyecto civilizador, evangelizador y educador de los salesianos a partir de 1927: el *internado*. Un punto de quiebre fue la figura de Juan Vigna, a quien se encargó la vicaría desde 1927. Él es quien, a partir de la experiencia piloto del internado de Cuchiankas, se dio cuenta del potencial de los internados y decidió impulsarlos como principal dispositivo de civilización, evangelización y educación. Para ello inauguró un estilo de gobierno en el territorio, basado en la consistencia organizativa y un sentido institucional de toma de decisiones y de

negociación con el Estado notables.[28] A breves rasgos, los internados se fueron constituyendo y consolidando hasta la década del 50 y, a partir de allí, alcanzaron su esplendor en los años 60 y 70, y con la creación de la FICSH, asumieron otro rol (Aij' Juank 2016, 153-60; J. Bottasso 1982 y Sarmiento 2014).

Las misiones se convirtieron en un punto de referencia para la población colona de la Sierra que se urbanizó alrededor de ellas, formando nuevos pueblos o consolidando los existentes. La colonización alcanzó un impulso importante luego de la guerra del 41 con Perú, después de que se aprobaron los estatutos del vicariato apostólico de Méndez y Gualaquiza en 1942, y se profundizaron las relaciones de colaboración con el Estado que delegaron funciones a los misioneros a tal punto que gran parte de la obra pública, así como escuelas y hospitales dependían de los misioneros salesianos (todavía para 1980, los hospitales de Sucúa y Gualaquiza estaban a cargo de las misioneras salesianas). La primera escuela fiscal (Eloy Alfaro) se creó recién en 1943, en Macas (Sarmiento 2014, 544).

Hacia los años 50 se aceleró la crisis socioeconómica en la Sierra debido a la baja de precios de la paja toquilla en la zona de Azuay y Cañar, por el uso creciente de los tejidos sintéticos. Los campesinos pobres llegaron en cantidades nunca antes vistas, concentrándose alrededor de la misión (Salazar 1986 y 1989) o abriendo nuevos frentes de colonización favorecidos por las entidades regionales que gestionaban el tema.

La conformación de pueblos de colonos cada vez más grandes y de población más nutrida generó conflictos y confrontaciones con la población shuar, especialmente por la tenencia de la tierra, y fue la inesperada respuesta de los misioneros la que abrió nuevas posibilidades para pensar la misión de otra manera, hasta entonces orientada a lograr que los shuar fueran iguales que los colonos, viviendo junto a y como ellos.

---

28 Para un acercamiento cronológico y narrativo a la historia de la misión salesiana, ver Guerriero y Creamer 1997. Para una visión histórico-crítica con relación a los shuar, ver J. Bottasso 1982 y Gnerre 2014. Para un análisis de la misión salesiana como factor de colonización y nacionalización del suroriente ecuatoriano, ver Cobes 2014.

Ese modelo civilizatorio de asimilación a la población mestiza fue sustituido por otro que partía de la decisión de crear internados en zonas de alta concentración de población shuar, en situación de relativo o total aislamiento respecto a la población colona (Bottasso 1968, citado en Bottasso 1978, 39), que abrió una nueva etapa. Se crearon así los siguientes internados en zonas shuar: Sevilla (1943, cercana a Macas), Yaupi (1945, en el trans Kutukú), Bomboiza (1951, cercana a Gualaquiza), Chiguaza (1954), Taisha (1958, en el trans Kutukú), Santiago (1964, en el trans Kutukú) y Miazal (1970, en el trans Kutukú). Por lo tanto, esa decisión implicó, en pocos años, la expansión de los salesianos a casi todo el territorio shuar. Mucho tiempo después, esta fue la valoración de un misionero sobre el proceso:

> Las misiones en cierta medida abrieron el camino y facilitaron el ingreso [de los colonos], lo que desde algún punto de vista, puede ser un mérito. Misión significa desmonte, iglesia, escuela. En cierto momento significó también camino de herradura. Más que nada —y al comienzo esto era muy importante— misión significó defensa frente a la hostilidad de los shuar. En una palabra: la misión volvió más habitable la región para los inmigrantes. Pero si miramos las cosas desde el punto de vista de los Shuar, ¿se tratará aún de títulos de méritos? ¿O no será que la misión es vista como un instrumento para volver más dóciles a los indígenas y, por ende más indefensos frente a la invasión de sus tierras? [...] Si echamos una mirada al mapa actual de la provincia, no podemos no quedar impresionados por un hecho: las residencias más antiguas (Gualaquiza, Méndez, Indanza, Limón) hoy son poblaciones de colonos. Sólo unos pocos shuar han quedado, pero en situación de inferioridad. Poquísimos han adoptado un estilo de vida parecido al de los colonos. La gran mayoría se han retirado más adentro. En algunos casos ya se han realizado varias emigraciones sucesivas, porque los misioneros los han seguido y los colonos han seguido a los misioneros. Pero es imposible ir indefinidamente hacia el interior. (39)

La creación de la FICSH, en 1964, fue otro punto de quiebre pues —como describiré en detalle más adelante— la función escolar de los internados se redimensionó debido a la necesidad de apoyar las escuelas de los centros shuar integradas al SERBISH. En ese contexto, los internados pasaron a cumplir funciones complementarias que

el SERBISH no podía asumir, como la capacitación media y técnica y, sobre todo, la formación de los futuros docentes del SERBISH. Con la creación de la FICSH, impulsada decididamente por los misioneros, la misión se reestructuró a sí misma, haciendo del centro el referente de la acción misionera. Asimismo, disminuyó drásticamente la población de los internados y estos se reservaron para tareas complementarias que el SERBISH no podía todavía asumir, como la formación media, técnica y profesional.

El arribo de las misiones evangélicas, muy poco después, quebró el monopolio de la misión salesiana con los shuar y ambas debieron, en ocasiones, trabajar juntas para lograr acuerdos, el más importante de los cuales fue la normalización del alfabeto shuar de 1969 para todas las escuelas shuar. Según datos de Julián Guamán (2011, 79 y s.), la Unión Misionera Evangélica llegó a Macas en 1902 y la Alianza Cristiana y Misionera, en 1929. Pero su fuerza radicó en el trabajo articulado con las denominadas *agencias interdenominacionales* (Guamán 2011, 79) que otorgaban cobertura comunicativa a todas sus iglesias, por ejemplo, radio HCJB, La Voz de Los Andes, y Alas de Socorro. Las iglesias protestantes se consolidaron notoriamente a partir de 1953, con la firma del convenio entre el presidente Galo Plaza Lasso y el ILV, que se hizo presente en Sucúa, Makum y Yaap'. Los lingüistas misioneros del ILV expandieron el evangelismo y, en realidad, fueron los precursores de las escuelas bilingües antes que los salesianos, y produjeron el Nuevo Testamento en shuar, en 1976. El ILV sería expulsado del país en 1981 por argumentos de tipo antiimperialista y de intromisión en los territorios indígenas (Trujillo 1981).

Münzel (1978, 77 y s.) identifica a esos misioneros con el ala fundamentalista (conservadora) del protestantismo norteamericano, puritanos y apegados a la Biblia, que "enfatizan en especial medida la tradición protestante de la democratización de la base en la comunidad y el derecho de cada individuo, no solo de un sacerdote, de convertirse en predicador por iluminación divina" (77). Pero lo que afirma Münzel, con razón, es que para los shuar optar por uno o por otro tuvo que ver más con razones de proximidad en el territorio o por su capacidad de

establecer mediaciones políticas y comerciales que con evaluaciones en torno al mensaje que cada uno transmitía (77).

Territorio y territorialidades. *Ii nunke*

Pistas de corpovisión y corpoterritorialidad shuar en relatos y narrativas. Epistemología y metodología de la relacionalidad

En la búsqueda de huellas narrativas que abran sentidos posibles para entender la implantación y apropiación de la educación formal en el territorio, he rastreado relatos relacionales que permitan entender cómo se expresó allí la confrontación para redescubrir e ir tras las pistas sobre las demandas de respeto y equilibrio. La perspectiva relacional no deja de lado narrativas en las que las posibilidades se resuelven a favor del rechazo frontal de los shuar o del abandono de sus territorios en manos de los colonos.[29] Identifiqué dos grupos de narrativas que proponen patrones relacionales diferentes: los extraídos de crónicas y registros misioneros, y otros de los relatos etnográficos. El primer relato narra cómo los shuar tomaron la iniciativa de salir al encuentro de los colonos en la zona de Macas:

> Los shuar observaron cómo los blancos llegaron a su territorio y ocuparon sus tierras. Asimismo, sintieron la necesidad de comerciar e intercambiar con ellos bienes y productos. Los shuar no estaban seguros de cómo iban a reaccionar los colonos, pero de todas maneras decidieron realizar un intento de contacto. Para eso, enviaron una comitiva presidida por una mujer anciana acompañada de un cerdo como regalo. Los demás shuar, armados, observaron escondidos en la selva el desenlace

---

29 Sobre el abandono de tierras y el alejamiento del contacto con los colonos, ver los relatos de *Historia de Sevilla Don Bosco*, recogidos por L. Pedro Ampush, Ernesto Tankamash', Manuel Ankuash' y Guido Unup' (Bottasso, J. 1976, 65-72), que refieren la opción frecuente, hasta no hace mucho, de abandonar las tierras y buscar otros territorios en situación de contacto directo con los colonos o de vecindad con destacamentos militares, opciones impensables en la actualidad debido a las constricciones territoriales: "A los antiguos shuar no les gustaba vivir con los colonos y es por eso que vendían su terreno y se largaban a otras tierras. El terreno lo cambiaban por escopeta, machete, cuchillos, ollas y otras cosas más como ropa" (68-9).

del encuentro. Desde entonces, los shuar comercian con los colonos. (Relato de cómo los shuar salieron al encuentro de los primeros colonos de Macas, Apuntes personales, Bomboiza, 1983)

La escena muestra a los shuar tomando la iniciativa para entablar relaciones con los colonos, aunque en medio de dudas, temores y sospechas. La narrativa, tomada de mis apuntes personales de 1983, se enmarca en la zona de Macas donde, al momento del contacto y al contrario de nuestra zona de estudio, los shuar exhibían un peso demográfico considerablemente superior a la precaria presencia colona. Tal vez esa superioridad les dio la confianza para tomar la iniciativa y es posible que el relato, contado por los shuar, se remita a la experiencia de relación con los primeros colonos cascarilleros que arribaron a Macas a partir del siglo XVII. El don ofrecido, el cerdo, deja ver que los shuar ya establecían intercambios con poblaciones de la Sierra, porque su crianza no es una práctica tradicional (tal vez consideraron que aquellos primeros colonos estimarían mejor algo proveniente de su propio mundo). Por último, revela que el encuentro condensa sentimientos contradictorios: por un lado, altas expectativas y voluntad de relación; por otro, temor y desconfianza, pues la entrega se realiza según la formación usual de contacto con precauciones y medidas preventivas: las mujeres al frente y los guerreros, armados y listos atrás, para responder a cualquier amenaza inesperada.

El segundo relato surge de una crónica histórica del siglo XIX sobre la zona de Bomboiza, que evidencia posiciones conflictivas y divergentes entre los mismos shuar respecto a la apertura o rechazo con que debían responder a la presencia de misioneros y colonos. Se compone de dos episodios relacionados con la entrada del cura José Fermín Villavicencio, en 1818, a quien las autoridades adjudicaron la misión de Gualaquiza, luego de una primera entrada del franciscano José Antonio Prieto en septiembre de 1815. No obstante que permaneció apenas hasta enero de 1816, sus noticias e informaciones animaron otras entradas y la posterior anexión del territorio shuar de Gualaquiza como parroquia del Sigsig.

El primer episodio consta en el "Diario de la expedición" de 1818, emprendida por el cura Villavicencio a la zona de Gualaquiza (Landívar 1977, 93-100), que refiere encuentros casuales y oportunos de la comitiva proveniente de la Sierra con diversos grupos shuar en actitud inquisitoria pero amistosa y receptiva. Un ejemplo de este tipo de encuentro consta en la siguiente narración:

> La jornada del día 12 [de abril] terminó en San José [...] y se nos presentaron los infieles llamado el uno Papela y el otro Jacarir que examinados por el intérprete Don José Suero, del motivo de su venida, contestaron que eran mandados por los de aquellas inmediaciones para que observasen si les cumplían lo que se les había prometido,[30] extrañando la demora. En aquella noche nos acompañaron, obsequiándonos masato y carne del día, adelantándose por la mañana a dar aviso de que nos aproximábamos. (Villavicencio, citado en Landívar 1977, 94)

A partir de entonces, la comitiva se engrosa con un creciente número de shuar que la socorren en sus necesidades en una marcha triunfal que concluye con el siguiente clímax:

> El día 15 llegamos al pueblo de Bomboiza formados en dos alas enarbolada la Cruz, puesta en andas la Soberana Reina de los Ángeles, María Santísima, bajo la advocación de Mercedes, entonando las Letanías por toda la carrera y con el traje que se demuestra en la adjunta lámina,[31] los infieles se presentaron, exquisitamente vestidos, danzando al son de sus cajas, pífanos y rondines. (95)

El "Diario" sigue relatando el desfile de jefes shuar con regalos y obsequios, quienes no dudan en expresar su disposición para que "les enseñasen la doctrina" (Landívar 1977, 96). Pero no todo termina allí y el clima del encuentro se transforma. El segundo episodio, referido en una de las declaraciones de 1823 del lojano José María Suero (Landívar 1977, 122 y s.),[32] intérprete de la entrada de Prieto y la expedición de Villavicencio, pone de manifiesto la precariedad de tales encuentros, y

---

30 Muy posiblemente se refiere a los compromisos asumidos dos años antes por fray Francisco Prieto.

31 La reproducción de la lámina consta en Landívar 1977, 92.

32 La declaración está dirigida al general Ignacio Torres, gobernador político y militar.

el descontento aflora debido a las enfermedades, las difíciles condiciones materiales y, sobre todo, a las discrepancias shuar y sus posiciones diversas y cambiantes en torno a la presencia de los colonos. La ruptura no tarda en llegar.

Suero relata un fuerte alzamiento contra el pueblo de Gualaquiza y también contra los shuar favorables a la permanencia de los extraños, que culminó con la quema del pueblo y la muerte de hombres y mujeres shuar. La situación llegó a tal punto que Suero decidió huir apresuradamente hacia Cuenca; en su retirada llevó consigo un numeroso grupo shuar al mando de Pinchupata, nombrado por él gobernador. La persecución fue tan intensa por parte del shuar González[33] que fue necesario esconder y dar refugio al grupo de Pinchupata en los bosques de Duquir, de tal modo que "después de mantenerlos en esa ciudad les costee en cuanto fue necesario y yo y Pinchupata nos dirigimos al punto de Verde de donde nos desaparecimos por donde pudimos, con tanta desgracia, que no pude socorrerles inmediatamente por los temores del perseguidor González" (122).

Luego de registrar el nombre de los que fueron sucesivamente capturados por González, Suero anota que algunos debieron huir a Cuenca iniciando un éxodo que culminó con la diáspora de los perseguidos hacia Guayaquil e, incluso, hasta Santa Rosa (122-3).[34] Se trata de una trama sumamente interesante que pone de manifiesto el ejercicio concreto del control territorial y la capacidad de respuesta contextual y diferenciada frente a diversas presencias y condiciones. Al mismo tiempo, refleja los debates y deliberaciones irresueltas y en permanente búsqueda de unanimidad sobre la conveniencia de aceptar nuevas presencias en el territorio. Los diarios, relaciones y declaraciones que conforman el *Expediente*,[35] que fundamentó la adjudicación al cura

---

33 Ocasionalmente, los shuar bautizados tomaban los nombres y apellidos de los colonos que fungían de padrinos, costumbre vigente hasta que la Federación Shuar promovió, en los años 70, el uso de nombres shuar en el Registro Civil.

34 El relato de Pinchupata fue referido por Ernesto Salazar (2014). Agradezco su referencia al *Expediente* de Prieto.

35 Las relaciones de estas "entradas" constan en Landívar (1977). El *Expediente* recoge toda la documentación que fundamenta y soporta la adjudicación de la misión de

Villavicencio de las competencias eclesiásticas en la región, evidencian la dependencia de los asentamientos colonos iniciales respecto a las decisiones y recursos financieros provenientes de las autoridades centrales y de la dotación de fuerza armada. Asimismo, hacen patente la clara intención de acceder a recursos auríferos, pero en ninguna línea se menciona proyecto educativo alguno, salvo referencias explícitas al adoctrinamiento religioso y la sacramentalización de los shuar. Al mismo tiempo, insinúan el patrón de las futuras relaciones con las autoridades, misioneros y colonos provenientes de la Sierra durante la época republicana, que alternan momentos de inestabilidad y de alzamientos drásticos con otros de convivencia y aceptación.

El *Expediente* contribuye a identificar los siguientes factores que explican, entre otros, la inestabilidad de las relaciones entre los shuar y los colonos a lo largo del siglo XIX: a) Imposición de un régimen de aporte forzoso en forma de tributo o comida para el sustento de los colonos y el misionero; b) Interferencia de las autoridades republicanas y eclesiales en los delicados equilibrios políticos entre grupos shuar relativamente autónomos y en permanente reconfiguración de fuerzas, favoreciendo a grupos que representan el punto de apoyo de su presencia en desmedro de los intereses de otros grupos y familias ampliadas; y c) Episodios de epidemias y enfermedades.

Del mismo modo, el relato de la persecución de los aliados de Pinchupata, incluso hasta Machala, revela hasta qué punto las fronteras fueron elásticas, relativas y porosas. Pero, sin duda, la implantación de la educación formal tuvo lugar cuando los elementos de esta dinámica de relación sufrieron transformaciones en las respuestas shuar respecto a los nuevos actores que harían posible la escolarización en un marco histórico diferente y nuevos equilibrios de fuerzas.

Gualaquiza al cura Villavicencio, dado que hubo que salir al paso de las recusaciones a otros candidatos. Es importante la crónica de la entrada de Prieto, así como también las declaraciones de José Suero, su intérprete en lengua shuar, porque refieren la existencia de la ciudad de Logroño, otrora un importantísimo centro de producción aurífera.

Los relatos etnográficos revisados a continuación colocan el cuerpo en el centro de la escena y sugieren que las relaciones en el territorio ocurren de manera parecida a como el cuerpo se relaciona con fuerzas que entran y salen de él. Veamos ahora el diario de viajes entre los shuar, del etnógrafo Rafael Karsten, ocurridos entre 1916 y 1919. El relato filtra una escena sucedida en la zona de Chiguaza (al norte de Macas) que anuncia un cambio de contexto en las relaciones y añade matices que dejan sentado el carácter inestable, poroso y permeable de la corporalidad y la territorialidad. Así, mientras presenciaba el ritual de la *tsantsa* (cabeza reducida), sucedió lo siguiente:

> Vi un indio joven acomodar una olla, cuando de repente echó un grito agudo y se cayó para atrás sobre la olla hirviente, la cual se rompió y derramó parte de su contenido encima de él; el joven fue revolcándose en el suelo y se quedó acostado en convulsiones con la boca muy abierta. Hubo una tremenda agitación [...] en seguida supusieron lo peor. "Va a morir, va a morir", gritó una de las mujeres con voz angustiosa. "¿Por qué se ha quemado? ¿Por qué va a morir?", gritó una de las mujeres con voz angustiosa [...] "¿Por qué va a morir?", me preguntó el dueño de casa en tono fuerte. "Solo se ha quemado, no va a morir, se va a sanar", contesté. "*No, no se ha quemado, es algo más. ¿Qué se le entró en el momento de caer?*". ([1920-1921] 1998, 252, énfasis añadido)

El incidente pone de manifiesto el vívido sentido de vulnerabilidad causado por hechos imprevistos y experiencias bruscas o traumáticas que anulan el blindaje corporal y dan entrada a fuerzas extrañas y a la pérdida de espíritus que garantizan la vitalidad y el equilibrio. A mi parecer, expone la ambivalencia, inestabilidad y precariedad de las relaciones de los shuar con el extranjero en el cuerpo de su territorio, pues tan pronto como admiten a Karsten en la intimidad de un ritual y mientras evalúan sus regalos (agujas para las mujeres), lo incriminan como posible causante místico de un accidente y otros infortunios posteriores (253). El episodio culmina con una demanda colectiva, de alto voltaje expresivo, que lo hace sentir como persona no grata y sospechosa, por lo que se ve obligado a apresurar su salida. Las fronteras están abiertas, pero resultan inestables y pueden cerrarse de pronto.

Es necesario advertir que, en los años de la visita de Karsten, entre 1917 y 1919, atravesaban por transiciones productivas y poblacionales drásticas, al pasar de formas de producción extractivistas (cascarilla, canela, oro) a otras paulatinamente estables, basadas en la producción agrícola ganadera. Para la zona Bomboiza la sedentarización progresiva de la población colona fomentó la adquisición de parcelas, *entables*, de las grandes propiedades ("haciendas" o "denuncias").[36] La visita de Karsten coincidió, además, con el arribo de los misioneros protestantes y el inicio de la misión salesiana en Macas; todo ello favoreció al incremento de la población colona (Cobes 2014, 502).

De pronto, los shuar se vieron en la necesidad de lidiar con grupos compactos de gente que se asentaban sin más en su territorio para quedarse, muchas veces sin mediar negociación o aviso alguno. Hagamos el ejercicio de imaginar qué pudo significar para los shuar la dificultad de exigirles o plantear condiciones e, incluso, constatar que ya no tenían poder para ello porque no se trataba de grupos de paso, precarios y aislados, sino articulados entre sí por medio de la autoridad pública y la fuerza de las leyes, con una capacidad mayor de convocarse, recomponerse e imponer sus términos. Debemos imaginar también la sensación de impotencia ante la fragmentación progresiva de su territorio. El contexto alimentó un fuerte sentido de porosidad y vulnerabilidad territorial vivido corporalmente mediante desplazamientos, epidemias y la aceleración de los conflictos entre los grupos. El relato de Karsten, que pone en escena un shuar que convulsiona, resulta, al fin y al cabo, una buena analogía de cómo pudieron percibirse los shuar y el sentimiento colectivo de inseguridad ante el asedio permanente de presencias extrañas que era necesario controlar.

Se hacen presentes en estos encuentros diversas facetas de la epistemología y metodología de la relación con los colonos y los misioneros,

---

36 La descripción del viajero Festa ([1909] 1993), que visitó Gualaquiza y Bomboiza entre 1895 y 1896, describe los cultivos de los *entables*; algunos de valor comercial: paja toquilla y caña de azúcar para la elaboración de raspadura, alcohol de caña y *trago*); otros, de subsistencia (plátano, yuca, arroz y especias). Con estas formas económicas, subsistieron otras de carácter extractivo, individual e independiente, de productos como la canela, la cascarilla y el oro.

adecuadas para condicionar los términos de tal relación y colocarla en un escenario de sobresalto y contingencia que favoreció, por último, un patrón de constante comparecencia y condicionamiento que se sustentaba en la pauta: cuanto más inestable una relación, más controlable. Esta práctica fue cristalizada en tanto aprendizaje transgeneracional que contribuyó, a pesar de todo, a garantizar su propia existencia y determinó en gran parte el curso y el tipo de relacionalidad.

Casi un siglo más tarde, una observación del antropólogo Descola, en su diario de campo entre los achuar (2005), enlaza las concepciones sobre el cuerpo con las prácticas territoriales de este pueblo cultural y lingüísticamente contiguo al pueblo shuar. Descola sugiere que la porosidad es una característica distintiva de la corporalidad de los humanos vivientes y diferenciadora de los muertos, seres clausurados por excelencia que buscan apoderarse de los niños, quienes debido a su condición de inestabilidad vital son seres permeables por excelencia. Por ello los niños constituyen, para los muertos, "la ventana al mundo". Al referirse a la muerte como separación irreversible del alma (*wakan*') del cuerpo al que le da sentido y mediante el cual accede a la vida de los sentidos, afirma lo siguiente:

> Indisociable por naturaleza de lo que representa, el alma es menos un doble o una copia que un reverso o proyección, por cierto susceptible de distanciarse, llegada la ocasión, del cuerpo cuya conciencia forma, pero que pierde su razón de ser y todo acceso a la vida de los sentidos cuando es separada para siempre de la persona que habitaba. Por eso los muertos son eternos insatisfechos; ciegos y mudos, hambrientos y sedientos, sexualmente frustrados, conservan como una huella las pulsiones de una sensibilidad que ya no tienen los medios de saciar. Un niño pequeño es para ellos una ganga: su permeabilidad a las influencias del entorno y el inacabamiento de su *wakan* lo vuelven un receptáculo soñado, donde el alma de los difuntos recientes puede volver a encontrar su ventana al mundo. (232)

La corpovisión de los muertos es la expresión de un territorio clausurado, sin vínculos ni comunicación posible con los otros y ello se refleja en su anatomía: "los mitos destacan algunas propiedades muy peculiares propias de la anatomía de estos espíritus. Al parecer algunos

no tienen articulaciones y otros no poseen ano y, por lo tanto, no pueden ventosear" (Juncosa 2005, 146). Pero el rasgo psicológico más importante de los muertos es la envidia por el disfrute sexual y culinario de los vivientes (146), lo cual denota el profundo apego a los valores vitales —a la vida— que caracteriza la existencia y el buen vivir shuar.

De las narrativas a los conceptos: la "ontología relacional" de la corpovisión shuar

Los relatos seleccionados invocan la metáfora del territorio vivido como cuerpo y del cuerpo como territorio (Ortiz 2002 y 2012) pues, desde la experiencia del cuerpo, se construyen las nociones de espacio, territorio y sociedad. Para profundizar esta noción que el pueblo shuar comparte con otros pueblos, particularmente mesoamericanos, amazónicos y afroamericanos, echo mano de la propuesta de traducción intercultural de las epistemologías del sur de Boaventura de Sousa Santos (2010, 57-71), que busca la inteligibilidad recíproca entre experiencias de pueblos diversos para enriquecer sus prácticas y saberes. Lo que sigue es un intento de hermenéutica diatópica, en el sentido que le atribuye de Sousa Santos: "un trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y las diversas respuestas que proporcionan". Las preocupaciones isomórficas consisten en vivir el territorio como posibilidad espacial de existencia diferenciada.

El cuerpo es "el *locus* primario para todas nuestras experiencias [...] es a través de las sensaciones del cuerpo humano que las nociones de nuestro sentido común del espacio y tiempo se construyen inicialmente" (Ortiz 2002, 1).[37] Desde esta perspectiva, la noción de territorio no se refiere al plano espacial cartesiano anónimo donde las cosas ocurren, sino al conjunto de lugares vividos, colectivamente asumidos y agenciados y campo de batalla entre fuerzas desiguales que confrontan modelos diversos de comprender la vida, la naturaleza y las relacio-

37 Ortiz (2002) reconstruye las relaciones entre territorio, espacio y corporalidad, inspirándose en los aportes de David Harvey (1996), Alfred N. Whitehead (1992, *Proceso y realidad*) y Zandra Pedraza Gómez (1996).

nes intersubjetivas. Dando un paso más allá de la vinculación anotada, adoptaré el término de "corpoterritorialidad" desde la perspectiva de las "corpovisiones del mundo" de Vargas Romero (2013) que explicitan:

> El lugar del cuerpo en la construcción de la realidad. Este sería el conjunto de "saberes-haceres", transmitidos no sólo desde la oralidad sino fundamentalmente desde la corporalidad que encarnan las especificidades que constituyen su subjetividad-identidad (etnia, raza, género, edad, etc.). Estas han sido aprendidas desde el primer momento por cada individuo e incorporadas en el proceso de socialización como parte del lenguaje que le explica el mundo y su propia vida. Una *corpovisión* sólo es posible de construir desde la corporeización o incorporación de *habitus* a través de los procesos de socialización de una persona en su propio grupo. Ampliando el concepto de cosmovisión del mundo, la *corpovisión* haría referencia a la manera en que una explicación ontológica humana se fundamenta en el cuerpo como productor de significados. (287, nota 4)

Esta noción, a la vez que profundiza en los aspectos socioespaciales del cuerpo, lee la corpoterritorialidad como el conjunto de dispositivos de micro y macropolítica espacializados y espacializantes, así como las negociaciones y los juegos de poder (287) que allí tienen lugar.

Para la corpovisión mesoamericana, tal como la describe Marcos (2011, 100-16), el cuerpo se caracteriza por ser una instancia porosa y permeable, múltiple, fluida e inestable y en permanente lucha por el equilibrio debido a entidades que entran y salen por medio de los confines de la piel, de tal manera que "la piel no es una barrera hermética entre el interior y el exterior del cuerpo. Las múltiples entidades 'anímicas' (no 'materiales') [...] oscilan más bien entre diferentes partes del cuerpo y transitan entre el interior y el exterior de los linderos permeables del cuerpo" (100).

¿Qué dice el pensamiento shuar sobre su corpoterritorialidad? Una pista es la ritualidad en torno a Arutam —que profundizaré en el último capítulo— y otra, la práctica de los *uwishin* (o sanadores), a la que me referirá ahora. Los pensamientos de Víctor Hilario Chiriap Inchit y Raquel Yolanda Antun' Tsamaraint (1991) aluden a la corpovisión que se hace presente en la experiencia colectiva del *uwishin* (curandero), que se narra

a sí mismo transformado en animales de poder (por ejemplo, la araña *tunchi*). El *uwishin*, mediante el canto, enlista y manipula poéticamente —como ejércitos— la fuerza de espíritus denominados genéricamente *tsentsak* (flecha), enrutando su acción de adentro hacia afuera y viceversa, desde su cuerpo y del cuerpo del enfermo. Esa experiencia muestra cuerpos que dejan entrar y salir entidades heterogéneas, desestabilizantes y conflictivas entre sí, difíciles de mantener en equilibrio, en permanente lucha y movimiento, pero todas ellas necesarias para afrontar la existencia. Con relación a los saberes, la práctica de los *uwishin* es un campo donde confluye la espiritualidad y la pedagogía incorporada pues

> [c]uando un joven quiere hacerse *uwishin* tiene que ir donde el maestro *uwishin* para que le inicie. El iniciado tiene que abstenerse de muchas actividades, comidas y de las relaciones sexuales, si es casado.
>
> El brujo (maestro) transmite su poder al alumno *uwishin*. También los *uwishin* profesionales acuden donde un maestro shamán para renovar su bagaje de *tsentsak* [...]. (25)

La espiritualidad del *uwishin* es un campo de saberes permeables siempre abierto a reconocer e incorporar nuevos conocimientos, fuerzas y poderes provenientes de otros pueblos y más allá de las fronteras de su cosmología, que resultan necesarios para la existencia individual y colectiva. Algunos de estos espíritus incluyen elementos ajenos y exteriores a la propia corpoterritorialidad, apropiados desde el más allá de sus fronteras culturales, es decir, desde la cultura material mestiza, como el *tsentsak imán*, o el *tsentsak jiru* (hierro), cuyos poderes juegan roles tan importantes como aquellos otros que provienen de la cosmovisión tradicional.

Por lo tanto, la corpovisión shuar no remite a mundos cerrados y autocontenidos; al contrario, el cuerpo —punto de acceso y pérdida de potencias ancestrales— se caracteriza por su apertura a otro tipo de fuerzas, no solo nuevas sino también exteriores —especialmente herramientas y conocimientos— necesarias para asegurar la continuidad del cuerpo individual, social y territorial. En este sentido, el cuerpo es un territorio inestable, habitado por espíritus que continuamente deben ser

contenidos, reapropiados e incrementados sucesivamente como condición de existencia.

El aporte de Óscar Calavia Sáez (2004, 121-36) enriquece todavía más el concepto de porosidad, al afirmar que para la corpoterritorialidad *yaminawa* el otro exterior (el extranjero, el enemigo) —y sus formas socioculturales— son consideradas parte de su ciclo vital y de su cuerpo social, un patrón profundo que la matriz colonial refuta al expulsar la diferencia colonial a un tipo de exterioridad sinónimo de negación ontológica, de negación del ser, que supone la eliminación de sus formas de vida y de sus conocimientos. Calavia Sáez describe los rasgos de una suerte de *modo* de corpoterritorialidad *yaminawa* que bien pudiera expresar un patrón de relacionalidad de las epistemologías emergentes de los pueblos indígenas amazónicos que no resulta ajeno a los shuar:

> Así el mapa ideal del territorio yaminawa debe abrir, por supuesto, un espacio para la convivencia y la reproducción de *yura*, el cuerpo social, pero debe evitar una distancia excesiva de los *Nawa* [“extranjeros”, “enemigos”] no solo porque los bienes y servicios de estos sean necesarios, sino sobre todo porque es en el trayecto hacia esa exterioridad donde el cuerpo cumple sus ciclos. (2004, 131)

Pero Calavia Sáez también afirma que “no hay una comunidad dentro de un territorio, sino, por así decirlo, un territorio dentro de un sistema de lazos y fronteras sociales” (131). En efecto, los viajes y el andar a pie, una costumbre muy arraigada y también disfrutada por los shuar, parece haber sido la manera de tejer el territorio a la par de la red de itinerarios que amplían las relaciones, alianzas y vínculos parentales. La práctica de viajar remite a una comprensión de territorio como posibilidad abierta expandible, constituido por fronteras virtuales y en permanente constitución, esbozadas por un más allá impreciso al alcance de la capacidad real de itinerancias, tránsitos y reapropiaciones efectivas.

El texto de Ángel Jimpikit (1985), sobre los motivos de los viajes entre los shuar, resalta la importancia del andar, del caminar, al punto que constituye uno de los rasgos de autorreconocimiento de los shuar como pueblo “andariego”, constantemente en camino (*wekain*: “el que anda constantemente”), rasgo que contribuye a imaginar la territorialización

como el resultado acumulado de tránsitos corporales. El "andar" comporta también cruces con la espiritualidad y la pedagogía. En su trabajo, Jimpikit muestra que los shuar no pueden hacer nada social que no implique caminar a lugares lejanos. Andaban para pedir ayuda, para lograr alianzas matrimoniales o de guerra, para ir a la guerra, para después de la guerra, para evitar problemas de guerra, para visitar a los familiares, para responder a una invitación o para obtener información y noticias (21-34). Se emprendía el camino para ir a la *tuna* y obtener la fuerza de Arutam (34-8); para ir en busca de tierras, por enfermedad o por muertes; por comercio y por otras necesidades, fuera del territorio shuar (38-57). La vida de un shuar que no camina por la selva es inviable pues

> en el grupo shuar existen ciertas motivaciones que hacen que viajen de un lugar a otro, por eso no podían tener una posición firme en su propiedad en la cual vivía; además en vista de los problemas que suscitaban allí, el shuar se trasladaba buscando otros lugares para encontrar la tranquilidad en su vida diaria.
>
> Por aquella situación siempre solían emprender viajes a otros lugares, a más de esto el shuar suele realizar viajes para encontrar ciertas relaciones con los demás shuar de otra parte para poder tener lazos de amistad y también lazos comerciales dentro del grupo [...]. (60)

Se trata de "viajes estructurantes" que, como sucede con los *yaminawa*, tejen el territorio y las redes sociales de los individuos (Calavia Sáez 2004, 129). El andar se disfruta pero, al mismo tiempo, el ejercicio de caminar en la selva comporta su parte de sufrimiento corporal que no deja de ser asumido como un castigo tal como lo expresa el mito de Kujancham, personaje mítico que perdió sus alas como castigo a su jactancia. Desde entonces, los shuar deben sufrir al caminar por la selva.

Jimpikit sugiere que el territorio no está previamente trazado, sino estructurado sucesivamente por aquellos lugares que fueron o pudieran ser hollados por las plantas de los pies; por los posibles lugares a los que se puede llegar para pararse allí (*tari-ar*, "llegar", "poner el pie", "pararse"). En efecto, ello calza con el término *tarimiat* ("que puso el pie"), "parado" por primera vez en un lugar, luego de arribar a él. El término alude también a la primera mujer y a los pueblos indígenas "ori-

ginales" en el sentido de aquellos que pusieron el pie por primera vez en un territorio, los primeros habitantes,[38] y, asimismo, refiere el menaje básico de la casa, como lo primero y necesario que hace posible "pararse" adecuadamente y con la debida suficiencia como para sobrellevar la existencia.[39] El territorio no se define de afuera hacia adentro, desde la piel de sus fronteras, sino desde dentro hacia fuera, desde el tejido, denso y compacto, hilado por múltiples senderos y continuos tránsitos y presencias. La corpoterritorialidad itinerante tiene profundas implicaciones epistémicas —que exploraré en el siguiente capítulo—.

Para encontrar perspectivas que abarquen más ahora es necesario explicitar y transparentar un concepto de cultura que dé cuenta de la corpovisión y la corpoterritorialidad relacionales en tanto patrón epistémico decolonial. En este preciso lugar, enfrentamos la tarea de una nueva demarcación que enriquece —sin sustituirla— la definición de cultura identificada en el capítulo anterior, proporcionada por Nakata (2014). Pero, con relación a las prácticas corpoterritoriales, resulta especialmente relevante la definición de cultura de Escobar (2014, 17 y s.) que conlleva homologarla o sustituirla por el de "ontología" u "ontologías no dualistas y relacionales". Tal sustitución da cuenta de la cultura en tanto "diferencia radical", cuyo reconocimiento es condición para repensar el desarrollo, la territorialidad y las diferencias; entre ellas, las diferencias epistémicas. Escobar inicia rebatiendo los límites de la noción tradicional de cultura en tanto estructuración simbólica porque "continúa albergando la creencia de un mundo único que subyace a toda realidad —un mundo constituido de un solo mundo—" (17).

A pesar de sus posibilidades e importancia "cada vez son más claros sus límites para imaginar futuros distintos y para alimentar el

38 Ver la entrada correspondiente del *Diccionario castellano-shuar* del INBISH (1987).

39 Ello explica el giro "bien parado" muy frecuente en el español hablado por los shuar para referirse a personas que tienen todo lo necesario y hacen frente con suficiencia a las dificultades de la vida. El diccionario de Pellizzaro y Nawech (2014) otorga a *tarimiat* el sentido de "fundamento" y "asentamiento", ligando el acto de estar en un lugar al "estar sentado". Prefiero el énfasis en el significado de llegar y "pararse" en un lugar.

pensamiento de las transiciones" (18). Tal uso traslada las trampas del multiculturalismo —un tipo de reconocimiento de la diversidad que imposibilita su desarrollo y despliegue porque está determinado por el mundo único— no abierto al reconocimiento de las diferencias en tanto diferencias radicales con posibilidades políticas de existencia en el territorio. En efecto,

> La noción de cultura como diferencia radical, por el contrario, se basa en el cuestionamiento de los dualismos constitutivos de las formas dominantes de modernidad y de la idea de un mundo hecho de un solo mundo. Para substanciar esta proposición, el texto propone la noción de ontología como alternativa a "cultura" como espacio para pensar los complejos procesos de disputa entre mundos a los que asistimos hoy en día. Una concepción de ontología que permita múltiples mundos nos llevará, como veremos, a la noción del pluriverso y a enfatizar las ontologías no dualistas o relacionales que mantienen muchas comunidades. En sus movilizaciones, muchos pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina están poniendo de presente la existencia de lógicas relacionales y propiciando lo que llamaremos la activación política de la relacionalidad. (18)

La propuesta de Escobar comporta derivaciones políticas y epistémicas importantes para nuestra apuesta. En primer lugar, implica la contestación y refutación del proyecto de un mundo único que apalanca la modernidad-colonialidad, impulsado desde el neoliberalismo globalizado que desmantela y suprime la vigencia de ontologías relacionales y no dualistas en tanto diferencias radicales, basadas en la unidad de lo humano con la naturaleza y la fuerza de la comunidad y sus autonomías. Las ontologías relacionales apuntan contra el corazón de la práctica moderno colonial del dominio sobre la naturaleza que destruye sus relaciones de contigüidad con lo humano. Las luchas por el territorio suponen luchas por la autonomía de las comunidades que allí desarrollan y despliegan su ser radicalmente diverso, al mismo tiempo que "las luchas por los territorios se convierten en luchas por la defensa de los muchos mundos que habitan el planeta" (77). Refiriéndose a la experiencia territorial de los afrocolombianos del Pacífico, remarca que

las ontologías relacionales y no dualistas no deben considerarse visiones románticas e irrelevantes para los problemas actuales porque se anclan

> en *un entendimiento profundo de la vida* [...]; pone en funcionamiento *una estrategia política de avanzada* en el contexto regional y nacional en muchas áreas (por ejemplo, frente a los derechos de los grupos, la consulta previa, las actividades extractivas y el proceso de paz actual); evidencia *una aguda conciencia de la coyuntura planetaria*, cada vez más ineludible y amenazante, por la que atravesamos (cambio climático global y destrucción acelerada de la biodiversidad) y frente a la cual se imponen cambios radicales en el modelo de economía y desarrollo (que en América Latina algunos llaman "transiciones al post-extractivismo", y otros como "cambio de modelo civilizatorio"); y, manifiesta un sentido de *utopía realista en relación con la gran multiplicidad de entramados humano-naturales* que tendremos que seguir cultivando los humanos desde lugares específicos del planeta para promover las transiciones a "un mundo donde quepan muchos mundos". (81, énfasis original)

La segunda derivación importante consiste en la distinción analítica entre *territorio*, *territorialización* y *territorialidad*, que explica la contigüidad entre territorio, comunidad (autonomía) y territorialidades epistémicas. La distinción anotada retoma los aportes de Carlos Porto-Goncalvez (2002),[40] geógrafo brasileño y militante del movimiento seringueiro ecologista de Chico Mendes, inspirado en las luchas de los pueblos indígenas de Ecuador y Bolivia. La distinción, que contribuye a enriquecer discursivamente la transición acumulativa de los pueblos indígenas de las demandas de tierra a territorio desde los años 80 hasta el presente, está consignada en una cita clara y precisa de Porto que dice:

> el territorio es una categoría *densa* [*espessa*, en el texto original en portugués] que presupone un espacio geográfico que es apropiado, y ese proceso de apropiación —territorialización— crea las condiciones [*enseja*] para las identidades —territorialidades— las cuales están inscritas en procesos, siendo por tanto dinámicas y cambiantes, materializando en cada momento un determinado orden, una determinada configuración territorial, una topología social. (230, citado en Escobar 2014, 91)

40 Porto-Goncalvez, Carlos (2002, 217-56). Para temas relacionados, ver también Porto-Goncalvez, Carlos y Enrique Leff (2015).

Así, el territorio comporta una espacialidad física (el territorio), una praxis político-cultural mediante la cual es vivido y apropiado sucesivamente (territorialización), que hace posible la existencia de comunidades autónomas en su ontología radical (territorialidades). Con relación a la experiencia territorial del pueblo shuar, la tríada se podría expresar de la siguiente manera:

Territorio: el espacio-territorio shuar, *ii nu̲nke* ("nuestra tierra"), está conformado por la continuidad espacial constituida y reivindicada por la presencia histórica de los shuar; pero también desde la actual configuración fragmentada y discontinua, alternada con la presencia de los colonos, que fue producto del proceso de titulación de tierras para obtener la propiedad global y comunitaria desde los años 60. El territorio shuar abraza también los espacios de las diásporas y desplazamientos, ocasionados principalmente por los conflictos de la guerra del 41, hacia las ciudades y otras provincias (la Costa ecuatoriana y la Amazonía norte).[41] Estas dimensiones forman parte de *ii nu̲nke* porque allí, efectivamente, "pusieron el pie" los shuar que buscan vivir y reconocerse como tales.

Territorialización: son las prácticas simbólicas, sociales y políticas mediante las cuales hacen propio su espacio territorial, al mismo tiempo que lo delimitan de otros. Algunas prácticas de apropiación nacen de la diferencia radical, por ejemplo, al reivindicar la toponimia shuar y los nombres propios y apellidos shuar hasta lograr imponer condiciones al Registro Civil para su correcta grafía y uso (Domingo Bottasso 1975). Asimismo, hemos visto, de la mano de Jimpikit (1985), que los viajes a pie tejen el territorio como entramado social. Pero también que la territorialización tiene que ver con la resignificación y apropiación de nuevos mecanismos, como el uso de los recursos jurídicos para defender la tierra. Los jóvenes shuar que viven en las grandes ciudades de Ecuador, en la medida en que buscan reconocerse y vivir según sus

---

41 Actualmente, hay centros shuar en algunas provincias de la Costa, como en Bucay (Guayas) y Santo Domingo de los Tsáchilas. En la Amazonía, los shuar han emigrado a otras provincias y han constituido centros y asociaciones en Napo, Orellana y Pastaza.

valores, también son un ejemplo de territorialización en nuevas territorialidades. Al respecto, son muy interesantes las reflexiones de Celestino Wisum (1997) sobre cómo las formas de vida urbanizadas se expanden a las comunidades y las metrópolis son espacios de vida cada vez más frecuentes para los jóvenes indígenas, en general, y el pueblo shuar, en particular. Respecto a esto último afirma que "[...] en las ciudades también es posible crear lugares o barrios con características más o menos similares [a las de la comunidad], en donde se practiquen ciertos patrones culturales con orientación a la promoción y difusión de valores y al apoyo mutuo" (175).

De mi parte añadiría el proceso de *reterritorialización* en tanto necesidad de recuperar espacios, presencias y saberes perdidos. En épocas de pérdidas compartidas, la tarea de recuperación es muy importante para volver a dar vida a relatos, discursos y saberes que contribuyan a *reterritorializar* la educación, la comunidad, la universidad, de manera diversa a cómo pretende la modernidad-colonialidad.

Territorialidad: se trata más bien de circunscripciones simbólicas y de la cultura shuar en tanto diferencia radical, en sí una territorialidad entre otras territorialidades. El conjunto de las comunidades, sus formas de pensar y conocimientos también constituyen territorialidades con sus propias fronteras que se abren y cierran para lograr ser. Una diversidad radical demanda territorio para expresarse y cultivarse. Históricamente, los shuar manejaron un modelo de territorialidad epistémica que maximizó la apertura de sus fronteras vivas de adentro hacia afuera, a fin de asegurarse la apropiación de conocimientos y saberes con los cuales no contaban y los consideraron indispensables para enfrentar los cambios y sostener una posición de fuerza en el territorio.

Se debe discutir si la corpoterritorialidad shuar tiene que ser comprendida como un *continuum*, tal como Ortiz interpreta la cosmovisión de los kichwa amazónicos de Pastaza para quienes "el territorio es uno solo, como un cuerpo, un continuo" (2012, 66). La ontología relacional shuar sugiere, en cambio, una visión más abisagrada del territorio, que incluye la potestad de asumir y apropiarse de lo heterogéneo y exterior, así como la capacidad de operar mediante espacialidades discontinuas

y dispersas para enlazar aquellos espacios marcados por las diásporas (que no han sido pocas también para los shuar).

Territorio, territorialidades y fronteras epistémicas. Encuentros y silencios

En esta sección indago el ejercicio del límite y la regulación de fronteras lingüísticas y epistémicas ("lo que no se deja pasar") para explorar una posible epistemología de los límites y de las fronteras simbólicas de la territorialidad. Parto del silencio del grupo de investigación en torno a ciertos temas, que no considero un fracaso investigativo, sino la condición metodológica no verbalizada colocada por él para sugerir un itinerario que implica límites cognitivos que no deben sobrepasarse; camino que conduce hacia lo que realmente se debe tematizar considerado un tanto territorio asignado por quienes me compartieron sus conversaciones. Ellos consideran que puedo habitar ese territorio asignado porque es relevante. Esa asignación de lugar es el correlato epistémico del control que los shuar ejercen de múltiples maneras en su territorio para viabilizar tránsitos e inducir trayectorias, pero también para impedir pasos y condicionar presencias. Es el silencio en sí y no el silencio sobre los temas requeridos el que se profundizará, epistemológica y metodológicamente, en la primera parte, y hemos de considerarlo un rasgo sobresaliente de las epistemologías emergentes.

En esta sección doy cuenta de cómo los shuar ejercen su territorialidad epistémica, planteando condiciones y restricciones de acceso a sus saberes, tal como lo intentaron hacer con el territorio. Para ello parto de la imagen poética de Mia Couto (2014), quien afirma que el pensamiento es una realidad viviente y, como tal, está constituido por membranas orgánicas vivas y permeables que no solo cierran y separan, también sirven "para delimitar y negociar. [Y donde] el 'dentro' y el 'fuera' se alternan" (párr. 4):

> Nuestro pensamiento, como toda entidad viva, nace para vestirse de fronteras. Esa invención es una especie de vicio de arquitectura: no hay infinito sin línea de horizonte. Desde la más pequeña célula hasta los organismos mayores, el diseño de toda criatura pide una capa, un en-

> voltorio separador. La verdad es esta: la vida tiene hambre de fronteras. Y así sucede, y no hay nada que lamentar. Porque esas fronteras de la naturaleza no sirven tan solo para cerrar. Todas las membranas orgánicas son entidades vivas y permeables. Son fronteras para, al mismo tiempo, delimitar y negociar. El "dentro" o el "fuera" se intercambian por turnos. (Párr. 4, traducido por el autor)

La fuerza poética de esta imagen nos ayuda a comprender que la geocorpopolítica colonial asume las fronteras del pensamiento al margen de la lógica de lo viviente, que tienden a ser cerradas, a colapsar en sí mismas, temerosas de su propia integridad y reacias a construir "paredes vivas y permeables" (párr. 8). Mia Couto recuerda el sentido del término "frontera" en tanto *frente* de batalla, cuya invocación invita a colocar las relaciones de los shuar con la sociedad blanca y mestiza, misioneros y colonos, en el escenario de una permanente e inacabada confrontación, con sus episodios de violencia, avances y retrocesos, pero también de tregua, en la que el lenguaje y el conocimiento asumen roles de moduladores y reguladores preponderantes de tales fronteras:

> La misma palabra "frontera" nació en un contexto militar. Viene del lenguaje bélico francés y del modo cómo se designaba el frente de batalla (*front*). Allí aconteció un hecho curioso: un oficial del ejército francés inventó un código de grabación de mensajes en alto relieve. Ese código servía para que, en las noches de combate, los soldados se pudiesen comunicar en silencio y en la oscuridad. Esa pequeña invención tendría enormes consecuencias que trascendieron aquel lugar y tiempo. Porque fue a partir de ese código que se inventó el Sistema de Lectura Braile. Para millones de personas se venció una pesada frontera entre el deseo de luz y la condenación de las sombras. En el mismo lugar en que nació la palabra "frontera" sucedió un episodio que negaba el sentido limitador de la palabra. (Párr. 11, traducido por el autor)

Esta aproximación me mueve a resignificar la metáfora de la *piel* al punto de postular que los shuar regularon las fronteras lingüístico-epistémicas mediante verbalidades diferenciadas de contacto, para referirnos de una manera distinta a lo que el lenguaje jerarquizante y subalternizante de la disciplina nombra como *media lengua* o *peedgen*, términos clasificatorios que expresan la colonialidad lingüístico-episté-

mica que impone sobre las lenguas colonizadas no eurocéntricas taxonomías subalternizantes (Garcés 2003, 220), en este caso, para especificar su incompletud, en el sentido de carencia ontológica. Yo creo que ambas verbalidades fueron recursos comunicativos dotados de todos los elementos lexicales, morfológicos y pragmáticos necesarios para cubrir los fines y usos para los que fueron creadas en el marco de las relaciones entre colonos, agentes del Estado, misioneros, antropólogos y shuar. Gnerre (1984) identifica y explica las condiciones de surgimiento de dos verbalidades de contacto en el territorio shuar: el shuar de contacto y el español de contacto ("hablar gerundiando"), a las que podríamos adjudicar una realidad análoga a la del código braille creado en el frente de batalla de la Primera Guerra Mundial, al que hace referencia Mia Couto.

A manera de piel viva del pensamiento, esas verbalidades fungieron como exclusas reguladoras de los intercambios entre territorialidades epistémicas diversas. Las dos verbalidades surgieron en medio de intercambios crecientes, pero también de fuertes conflictos con las fuerzas de la colonización; por lo tanto, se explican como recursos comunicativos tanto para entenderse mínimamente como también para bloquear accesos, ocultar, resistir y no perder posiciones en medio de la confrontación, salvaguardando territorios epistémicos. Los rasgos lingüísticos de ambas (Gnerre 1988, 23) advierten sobre quién ha ejercido la hegemonía en uno u otro caso. La supremacía demográfica de los shuar en la zona de Macas obligó a los colonos a usar el shuar de contacto o "shuar macabeo", con su base lexical y morfológica. En la zona de Bomboiza, en cambio, el peso demográfico[42] de los shuar fue mucho

42 Allioni ([1910] 1993, 30) reporta que los shuar, en la zona de Gualaquiza y Bomboiza, no llegan "a los 100 habitantes". Asimismo, si se relacionan sus datos demográficos con los límites de la actual Asociación de Bomboiza, la población total para inicios del siglo XX alcanzaría los trescientos individuos, como lo confirma el misionero Francisco Mattana en su informe al Congreso de la Nación, según el cual los shuar de la zona de Gualaquiza y los valles de Cuchipamba (que incluye Bomboiza) eran trescientos contra una población de colonos provenientes de la Sierra de alrededor de quinientas personas ([1907] 1993,221-2). Para entonces, los misioneros calcularon la población total de los shuar en casi 10 000 individuos (Mattana). Cabe destacar que la demografía es un elemento muy importante para que los shuar evalúen, todavía hoy, la posibilidad de resistencia ante la coloniza-

menor durante la misma época (Allioni [1910] 1993; Mattana [1907] 1993); por lo tanto, la verbalidad asumió la base lexical y morfológica del castellano andino.[43] Gnerre, en un estudio posterior (2003), reforzó la idea de que ambas verbalidades ejercieron su rol de reguladores de fronteras no solo geográficas, sino también epistémicas, al plantear la pregunta de si el uso de la versión *simplificada* del shuar hablado en Macas por los colonos y misioneros, hacia finales del siglo XIX, no "fue otra forma de resistencia, esta vez 'pasiva', puesta en práctica por los shuar hacia el colono que quería conquistar sus almas y su corazón" (26).

Yo asumo que ambas verbalidades —el "shuar macabeo" y el "hablar gerundiando" de Bomboiza— fueron correlatos lingüísticos de otros tantos reguladores territoriales de paso que permitieron a los shuar delimitar zonas muy controladas de acceso comunicativo y epistémico, no más allá de lo estrictamente necesario en función de sus intereses. Por eso, reafirmo que eso que el *peedgen* "esconde" se refiere a *territorialidades* simbólicas y epistémicas tan propias, que los shuar las consideran de acceso privativo para sí mismos, porque se trata de zonas de poder con capacidades de autoafirmación y transformación.

Una voz poética shuar, la de María Clara Sharupi (s. f.),[44] reivindica la necesidad de instaurar zonas de saber que no deben ser conocidas en su totalidad, y propone la práctica discursiva de "no traducir del

---

ción. Su percepción de que los blancos eran muchos, como hormigas, más que una definición que adjetiva al otro, hace un diagnóstico sobre su propio poder y el balance de fuerzas posible. La conciencia actual sobre el equilibrio demográfico, de ser un pueblo que no se "termina" o "acaba" sino que se incrementa alimenta su autoconfianza. Del lado de los descendientes de los colonos, la percepción se ha invertido en la zona de Bomboiza: consideran su incremento demográfico como una amenaza: "Los shuar nos van a superar en número muy pronto, y de ahí las autoridades serán todas shuar; nos vamos a fregar" (Testimonio anónimo recogido del diálogo con un colono en el bus Cuenca-Gualaquiza, mayo de 2013).

43 El misionero salesiano Jacinto Pancheri observa, en su primer viaje, que "los jívaros de Gualaquiza, por contacto con los blancos en el pasado y actualmente, saben todos hacerse entender bastante bien en castellano, usando siempre los verbos en gerundio" ([1893] 1993, 41). Las crónicas tempranas reportan también los diálogos con los shuar en la modalidad de español de contacto.

44 María Clara Sharupi nació en 1964. Es egresada de la carrera de Gestión del Desarrollo Sostenible de la UPS. Su obra poética se condensa en *Tarimiat* (en prensa).

todo" los poemas shuar al castellano, por razones que van más allá de la invocada inconmensurabilidad entre experiencias culturales mutuamente inaccesibles, sino porque, como me lo comunicó personalmente, "no se debe aclarar todo; hay asuntos que deben permanecer ocultos porque son nuestros, son propios, para nosotros. Debo defender lo mío y permanecer con lo mío" (comunicación personal, 13 de abril de 2016). En el siguiente texto comparte la necesidad de los silencios de la traducción en un contexto de relacionalidad:

> Los shuar somos dueños de una sabiduría ancestral. En la actualidad recibimos y aceptamos de los hermanos "mestizos" las teorías de las culturas, costumbres, tradiciones, etnografía y otros aspectos [...] Aceptamos este encuentro con hermanos de la vida, que permite aflorar la sabiduría que todos llevamos dentro. En cada encuentro sentimos el fuego perdurable que nos reúne más allá de la diversidad étnica, de la edad, de las clases sociales, del espacio que habitamos. Estos encuentros, como este que estoy viviendo con Uds., este momento es el puente mágico con la cultura de quienes nos precedieron y de los hijos que nos seguirán; porque nos afirman en nuestra cultura shuar sin dejar de aprender de los otros.
>
> Es importante que sepa el mundo lector lo siguiente: *cuando traduzco e interpreto la poesía desde el Shuar Chicham al castellano no traduzco todo, porque son lenguajes y plegarias del alma, del corazón y del cuerpo, son conexiones con las deidades sacras del mundo Shuar hacia el mundo externo occidental.* (Énfasis añadido)

El silencio al que alude María Clara Sharupi está presente, por ejemplo, en las prácticas comunicativas respecto a las visiones de poder, cuya potencia corre el riesgo de diluirse si son develadas; también en la poética erótica pues los *anent* de amor se ejecutan en escenarios íntimos. La performatividad de "no traducir todo" resignifica y reactualiza la política y la erótica del silencio que pone a salvo una territorialidad epistémica, de saberes de poder. La visión poética transporta prácticas epistémicas que generan intimidad, silencios y atmósferas tan densas y deseables como inaccesibles para el conocimiento. El vínculo entre lo poético y lo epistémico invoca la categoría de epistética, en el sentido del "rejuego incierto entre epistemología y estética" al que hace alusión De la Campa (2001, 24) y que hace posible comprender el patrón shuar

de relaciones simbióticas entre saberes y poesía. Pero, dando un paso más allá, invoca la necesidad de relacionar la dimensión erótica con la epistémica porque la poética shuar amorosa restringe el acceso al saber para producir zonas tanto más bellas y deseables cuanto más íntimas, a salvo de ser conocidas.

Acudo a la postura feminista de Audré Lorde (2003) que vincula estrechamente lo erótico con el conocimiento desde su experiencia como negra y lesbiana, con la precaución de que se trata de una experiencia distinta que invita a comprender esa relación. La vinculación de lo erótico y el conocimiento es la base del poder femenino en el contexto de las relaciones coloniales, porque el erotismo femenino es una fuerza existencial que invoca la plenitud y la búsqueda cotidiana de todo aquello que la hace posible: "El descubrimiento de nuestra capacidad para sentir una satisfacción absoluta nos permite entender qué afanes vitales nos aproximan a esa plenitud" (Lorde 2003, 38). Lo erótico hace posible la reafirmación de lo propio, contiene energías y posibilidades de cambio y transformación; en tal sentido, constituye un "peligro para la pauta masculina de poder" (39):

> Para perpetuarse, toda opresión debe corromper o distorsionar las fuentes de poder inherentes a la cultura de los oprimidos de las que puede surgir energía para el cambio. En el caso de las mujeres, esto se ha traducido en la supresión de lo erótico como fuente de poder e información en nuestras vidas.
>
> En la sociedad occidental, se nos ha enseñado a desconfiar de este recurso, envilecido, falseado y devaluado. Por un lado, se han fomentado los aspectos superficiales de lo erótico como signo de la inferioridad femenina; y, por otro, se ha inducido a las mujeres a sufrir y a sentirse despreciables y sospechosas en virtud de la existencia de lo erótico. (37)

La opresión debe asegurar, en términos de Lorde, el "envilecimiento", "supresión", "trivialización" o "expulsión" de lo erótico de las áreas de la vida; es decir, su disciplinamiento, para lograr el desafecto de las mujeres a lo que hacen, debido a "la falta de atención a las satisfacciones y fundamentos eróticos de nuestro quehacer" (39). Lorde reconoce lo erótico como un ámbito de conocimiento, cuyas fuerzas y posibilidades reclaman

ser conocidas y exploradas (también es un misterio para las mujeres) para ser actuadas. En efecto, lo erótico es "la afirmación de la fuerza vital de las mujeres, de esa energía creativa y fortalecida, cuyo conocimiento y uso estamos reclamando ahora en nuestro lenguaje, nuestra historia, nuestra danza, nuestro amor, nuestro trabajo y nuestras vidas" (40).

Considero que la experiencia erótica de las mujeres negras dialoga, cuidando los contextos, con la pedagogía de los pueblos indígenas que reconocen sus conocimientos como una fuente íntima de poder que amenaza el patrón civilizatorio moderno colonial y, por tanto, busca ser intervenida y anulada. Me impacta constatar que ese ámbito de conocimientos puede ser un misterio también para los mismos shuar, y que reclame ser conocido y explorado para ser actuado como fuerza antihegemónica y de autoafirmación. El constituirse en saberes propios resguardados que se deben poner a salvo de la trivialización y la negación fundamenta la práctica de la traducción parcial shuar sobre aspectos de su sabiduría y la poética porque se trata de zonas de poder que deben ser sustraídas de intervenciones que quieren controlarlas o anularlas.

Considero que la obsesión de la antropología por acceder a la comprensión exhaustiva de términos y concepciones indígenas es un ejercicio de poder que atenta contra la intimidad de esos territorios poéticos, epistémicos, eróticos, estéticos... de resguardo, porque alimentan discursividades sobre caracterizantes y diferenciaciones "culturales" que no se hacen cargo de los desafíos civilizatorios que comportan y provocan, más bien, demarcaciones controladoras. Villa y Villa describen la experiencia de traducción exhaustiva a la que se vio sometida la diferencia afrocolombiana, demarcada a la vez que diferenciada para ser controlada:

> La producción de una demarcación y localización, vendría a actuar en la acción de imposibilitar a las personas para que así no adoptaran una afirmación de su mismidad; con esto se buscaba afirmar las barreras, límites, periferias, fronteras y bordes a través de los cuales se controlaba a los otros u otras, logrando mantenerlos en una distancia que ponía sobre el escenario la diferencia. Desde esta distancia se generaba la "traducción", cimentada en los "mecanismos de manipulación de los textos de los otros, en cuanto usurpación de voces de la alteridad que son transformadas, primero, en voces *parecidas pero no idénticas* y asi-

miladas, después, a nuestra formas ya conocidas de decir y nombrar (Duschatzky & Skliar, 2001: 191)". (2013, 394, énfasis original)

El "no traducir todo" contesta y resiste la obsesión de "traducción" exhaustiva de la escrituralidad moderna colonial y de su voluntad de encapsulamiento, que neutraliza la fuerza de "la cultura" (y de la poesía), para "dar batalla" a la colonialidad. La creación de zonas de silencio busca superar la *performance* del *poeta colonizado*, evocada por Fanon, porque, en efecto, "el poeta colonizado que se preocupa por hacer una obra nacional que se obstina en describir a su pueblo, fracasa" ([1961] 1983, 112) y, en ese sentido, la acción poética como la política debe "desapegarse" de la descripción y el análisis de la cultura propia en favor de "la concesión de la carne y de la sangre" (112), es decir, en dirección a la confrontación con las fuerza coloniales.[45]

La zona de silencio habla de eso, y la no traducción de María Clara se ancla en el "núcleo de ebullición donde se prefigura el saber" (111), y remite al enfrentamiento que esconde a los vencedores —en lenguaje cifrado para unos, transparente para otros— una parte preciada del botín colonial: sus "saberes". María Clara reafirma que "por más que digan conocernos jamás se quedarán con lo que somos y pensamos [...] aunque acudan a nosotros para conocerlo" (Sharupi s. f., 3).

El silencio poético es una expresión del silencio estratégico de los pueblos subalternizados, porque refuta la soberanía de los aparatos coloniales de saber-poder, y les niega la posibilidad de apropiarse de su ser y saber. También apunta a una praxis de existencia autónoma de espa-

45 Lo advierte Fanon, tanto el trabajo poético como el de la cultura no pueden quedar al margen de las luchas anticoloniales: "La cultura negro-africana se condensa en torno a la lucha de los pueblos y no en torno a los cantos, los poemas o el folklore; Senghor, que es igualmente miembro de la Sociedad Africana de Cultura y que ha trabajado con nosotros en torno a esta cuestión de la cultura africana, no vaciló tampoco en ordenar a su delegación que apoyara las tesis francesas sobre Argelia. La adhesión a la cultura negro-africana, a la unidad cultural de África exige primero un apoyo incondicional a la lucha de liberación de los pueblos. No puede desearse el esplendor de la cultura africana, si no se contribuye concretamente a la existencia de las condiciones para esa cultura, es decir, a la liberación del continente" ([1961] 1983, 118).

cios epistémicos propios en la línea de la propuesta insurgente de Spivak (2003) respecto a que el subalterno debe construir (y preservar) su propio discurso. Tal silencio no atenta contra la ontología relacional ni es una falla, sino una de sus posibles expresiones porque las fronteras del pensar y del ser no dejan de ser permeables, todo lo permeable que puede ser posible en un contexto de confrontación y relaciones coloniales.

Invoco aquí mi biografía cuando, en 1993, propuse un taller de tres días a los maestrantes shuar del programa de Lingüística Andina de la Universidad de Cuenca para pulir información y publicar mi libro *Etnografía de la comunicación verbal shuar* (2000), en esencia, el resultado ampliado de mi tesis de grado como licenciado en Antropología de la UPS (1998). Había planteado al auditorio asumir el taller a la manera de una negociación, un "intercambio de saberes" según los siguientes términos: de mi parte, explicaría las categorías analíticas básicas de la pragmática de la lengua y la *performatividad* del lenguaje, porque las consideraba adecuadas para reflexionar sobre el uso del shuar chicham en el contexto educativo; de su parte, evaluarían el resultado de algunos capítulos de la nueva versión de mi tesis, a fin de cuestionarlos y complementarlos antes de su publicación. Resulta claro que, vista desde ahora, mi propuesta tenía mucho más que ver con la necesidad de ontologizar saberes y conceptos antes que de cartografiar sus posibilidades políticas y de transformación en el sentido que Garcés atribuye a tales términos (2003, 217).

El auditorio aceptó pero, de pronto, uno de los presentes, mirando a sus compañeros shuar y colocándome al margen de la órbita de sus miradas y sus gestos, objetó rotundamente en shuar chicham al pleno del auditorio lo que ya se asumía como acuerdo inicial. En tono de advertencia dijo, más o menos, que el intercambio de ninguna manera incluiría detalles sobre el mundo simbólico y ritual referentes al uso del *natem* y los sueños. Entendí el punto, a pesar de los límites de mi verbalidad shuar. Confieso que me costó asumir, más que el límite epistémico, su formulación pública y deliberante, una *interdicción* en sentido pleno. Sentí que el colega shuar lugarizó, luego de pretender acceder a espacios que no me correspondían.

Lo entiendo mejor ahora desde la perspectiva del inevitable ejercicio *soberano* de los límites epistémicos a los que me referí en los párrafos anteriores; también porque pude comprender que el conocimiento conlleva relaciones de ser y saber de mutua implicación en el marco de relaciones intersubjetivas, propia de la posición del giro decolonial de los estudios interculturales que resignifica el aporte de la teoría crítica de Horkheimer, según la cual no comprendemos para fijar ni objetivizar la realidad, sino para transformarla, pues "la totalidad social [...] no es entendida en términos ontológicos sino a la manera de una cartografía política; no como nuevo metarrelato sino como un mapa político útil para la transformación" (Garcés 2003, 217).

La experiencia así vivida y ahora resignificada saca a flote su significado metodológico y epistémico que, para quienes nos enredamos en relaciones de conocimiento con otros pueblos, se expresa en la metáfora del huésped (habitamos una territorialidad que no nos pertenece), disponible al lugar y consciente de los límites de la tarea escritural asignada por los anfitriones. Se me ocurre que el don de acceder a ciertas zonas de saberes es parte de la etiqueta del buen anfitrión: "Considera tuyo lo que hay en casa. Lo puedes usar pero no te lo lleves (no lo escribas)".

En realidad, aquella *interdicción* constituyó un ejercicio de colocar límites también a la escritura para que no abra las fronteras de ese saber íntimo a otros. No estaba en juego únicamente la posibilidad de acceso, sino la legitimidad de enunciar lo que se posee; de ese acto de soberanía epistémica surge la pregunta acerca de qué es posible transmitir y comunicar y qué no mediante la escritura.

Mi escritura está transida, pues, de silencios necesarios y del esfuerzo de librarme de contribuir, una vez más, a la construcción de metarrelatos ontologizantes del otro (aunque no estoy seguro de haberlo logrado del todo). Así, gracias a las continuas reorientaciones y redireccionamientos ejercidos pedagógica y cortésmente por los y las shuar que me acompañaron a lo largo de la investigación, fue posible cartografiar las maneras en que los shuar se pusieron en movimiento para agenciar o confrontar las epistemologías y metodologías de las pedagogías que se fueron haciendo presentes en su territorio con el fin de prevalecer en medio de ellas.

Capítulo II

LA IMPLANTACIÓN DE LA EDUCACIÓN FORMAL. DE LAS COSAS DE LOS BLANCOS A LOS SABERES DE LOS MISIONEROS

Conversación (*aujmatsamu*) para abrir sentidos. Experiencias del internado de las abuelas y abuelos. De la historia *desde* la vida de Rosa Naikiai Jintiach

De la historia desde *la vida del mayor Hilario Naikiai*

A los quince años se quedó huérfano de padre. La tristeza y la soledad hicieron que fuera a vivir donde su tío Juwa. Allí, en cierta ocasión, cogió la escopeta y salió a cazar por la huerta de su hermano Atamaint; en el trayecto mató una pava (*aunts*) muy grande. Después de muchas horas de camino, intentó regresar pero ya no alcanzó, entonces se quedó a dormir en el camino que corría junto a la huerta de Atamaint. Allí cogió el tabaco y lo inhaló, se emborrachó y se quedó dormido.

Nawe ewej Uwí takaku asa aparí jakamtai mitiaik juakmiayi. Kuntuts tura niinki pujá asa nii weachirin Juwaí pujustasa wemiayi. Nui pujús iskupit achik ni yachi Atamaint ajarinmani eamutsa wemayi. Jintia wesa aunts uuntan maamiayi. Waketkitsa nukap wekasamiayi turasha jintian jeachmiayi nuyanka ni yachi Atamaint ajaríni amunam kanarmiayi.

Esto lo hizo para olvidarse de las tristezas que estaba sufriendo por la muerte de su padre. Esa noche soñó lo siguiente: un tigre grande estaba lamiendo su cara, sus brazos y su pecho; al despertarse, este desapareció. Escuchó una voz que decía lo siguiente: “No me tengas miedo, yo no soy de aquí, soy de otra parte. Viendo que ibas solo y triste por la muerte de tu padre te vine siguiendo, cuidándote de todo el peligro y, cuando te quedaste aquí, yo también me quedé contigo”.

Nui nii apari jaka asa kuntuts anentaimiar pujamu kajinmatkitsa tsaankun achik mushutak nampek kanarmiayi. Nui kashik mesekranam juna kanarmiayi: jimiara uunt yawa tsaninkiar yapiniam, ewejnum tura netsepnum nukainia tura shintiamujai nekapek mash menkakamiayi.Tura áyatik chichainia antukmiayi: “Wiíyaitjai, ishamkaiwikia junianchuitjai, yajaniaitjai, mitiaikiamam apa jakamtai kuntuts wea asakmin patatukin winijme, itiurchat nankatramsain tura jui jua asakmin wisha amijai juakjai”.

Al escuchar esta voz, mi padre se quedó en el mismo lugar y por la madrugada se levantó, cogió su escopeta y caminó hacia su casa. Al llegar a la casa entregó a su madre la presa que cazó. La madre apresuradamente la preparó y sirvió a su hijo. Pero mi padre no aceptó el plato por el sueño importante que tuvo. Más bien cogió el tabaco y se fue hacia el río Kenkuim, a la choza donde él acostumbraba ir todas las tardes. Allí durmió cerca del río. (Según la tradición, cuando se tiene ese tipo de sueño jamás uno debe quedarse a dormir en la casa para no contagiarlo a los demás).

En el mismo mes que falleció su padre, él se fue a Santiago con su tío Unkuch, que lo llevó para que pudiera olvidarse de las penas que sufría por su muerte. Fueron a visitar a sus familiares. Luego pasaron a Yaupi; llegaron únicamente a la misión porque desconocían a sus familiares. Allí pudo observar a muchos jóvenes internos (como 200), y a algunos padres de familia que estaban sentados con los pies amarrados; los salesianos de la misión los habían atado porque no aceptaban la propuesta de que sus hijos e hijas sean llevados al internado. Debían permanecer amarrados los pies junto a un tronco grande, del que no se moverían hasta que decidieran dejar a sus hijo e hija.

Al retornar, fueron reconocidos por algunos de sus familiares: Atamaint y Jiukam. Terminadas estas visitas regresaron a sus casas en Bomboiza, donde se encontraba su madre. Aún le quedaba por permanecer algunos años con su madre, ya que ella no podía abandonar a sus hijos. También se paseó por Nankais y Wawaim, fue a visitar a su tío Usha; luego retornó otra vez a su casa. En los

Uunt Naikiai-kia chichamun antuk nuink juakmayi, nuyá tsawaamunam nantak, ni iskupit-ri achik, jintia ni jeeni jeamun achik waketkimiayi. Jea jea, chinki maamuka ni nukurin susamiayi, imiatik kanaru asa. Nukurinkia warimiash achik iniarka nii uchirint jusa apusamiayi yurumat tusa. Niinkia kanaru asa, apatuk nukuri suamun iniais, antsu tsaankun achik entsa Kenkuim naartinium, nii aakri aakmarma aa asamtai nui tuke wu asa wemayi. Entsa yantamas kanarmiayi. Shuarka aini kanakrikia jeanka kanushtainti, wi kanarman chikichan utsukaij tusa.

Aparí jakamtai nuu nantutintmak nii iichrí pujamunam santiaknum iichri jukimiayi, apari jakamtai uuteak waitiakui nuna kajinmatkit tusa. Nuyan Yaupnum nankamakiarmiayi, antsu nuinkia nii shuari nekainiachak ayatik uunt matsamtainiam jeawarmiayi. Uunt wea matsamtainmanka ayatik natsa nukap jimiara washimchashia, un pujuinian wainkiarmiayi. Tura apawach pujuinia nawenam jinkiarmá matsatainian wainkiarmayi. Juka uunt wea ni nawantri nuyá uchirin init enkemás unuimiararat tusa nakitiainiakui aitkiarmiayi. Aitkiasan nawé jinkiá pujuartiniuyayi apawach, nawantur tura uchir juakarti tuiniakui akupkartasa.

Nii waketainiakui nii shuarinkia nekawarmiayi Atamaint nuyá Jiukam. Nuyanka iraasar nii jeen Pumpuisnum waketrarmiayi nii nukuri pujamunam, niinkia wari nii uchichirinkia ajapa ikiukchamniuyayi. Nankais Wawaim nii iichri Ushap pujamunam irasmiayi. Nukurijai pujak-ka nii pujustiniuri nekaatsa wakera asa tuke Maikiuamniuyayi. Kiákui Kenkuimi

tiempos que pasó con su madre, acostumbraba tomar *maikiwa* (floripondio) para conocer su vida futura.

kanusri túke wetairi wemayi. Natema jukí we umarmiayi.

Una tarde se fue a la playa del río Kenkuim, a la que tenía costumbre ir. Llevó *natem* y allí lo bebió. Primero escuchó el fuerte ruido del agua, el soplo de un enérgico viento y una voz que le decía: "Vea, mira, el hijo de Wisum que se internó en la misión está casándose". En ese instante observó una multitud; al centro, caminaban dos parejas de novios recién casados vestidos de blanco. Mucha gente, en silencio y asombrada, caminaba junto a ellos. El señor que le dio la noticia estaba cabalgando y de repente desapareció. Esa visión que tuvo era el pronóstico para internarse, contraer matrimonio y ser un padre ejemplar en el hogar.

Nui entsa saa ajamunam, mayai suut umpui ajamunam chicharkamayi. Timiayi, ¡nua! ¡iista!, ¡wisuma uchiri apachnum pujumania nu nuateawai! Nui aishman nii nuarijai yama nuatak pushi puju entsáru wininian tura ukunmanka patatuki wininia iismayii, shuarka nukap kawenki niijai wininia iismayi. Shuarka mua pújunam entsatka chicharak warichik menkakamiayi. Nu wainkia asa apachnum pujús, nuatnaik, yamaikia apa ajas arantutai pujuwiti.

Después de eso, con la intervención del padre Antonio y el padre Luis Casiragui se internó por dos años. Los salesianos, cumpliendo las palabras encomendadas por el difunto Joaquín Naikiai, buscaron al joven Hilario y lo llevaron al internado, lo que gustosamente aceptó.

Nuyanka uunt wea Antonio tura Luis Casiragui chichampruk, natsa uunt wea pujutainiam enkeamiayi, jimiara uwi pujusmiayi. Nii aparí jaka chichama anturka asa uuntka. Nuna umiak Hilario pujamurin werí iniasar nisha waras ayu takui jukiarmiayi.

Reflexiones de Rosa
Cuando los shuar de Bomboiza conocieron por primera vez la educación formal, la vieron muy interesante e importante: la apreciaron mucho por el uso del español, el idioma de los colonos; querían que sus hijos también lo aprendan. Y solo quienes estudiaban o se preparaban aprendían a hablar bien el español. Quienes aprendían eran muy apreciados por su gente. Asimismo se despreciada a quienes no lo hablaban: creían que los que hablaban el español pensaban más que los que no lo hablaban.

Yamai unuimiatai nekaachma shuar nekawarka tii wakerukarmiayi apach chichaman chichainia asar nui imian iisaruiti. Nekaska apachin imian ii wearmiayi nii chichamprin tura uchirincha apach chichaman unuimiarart tusa wakerukarmiayi, nekaska ayatik ya unuimia niinki apach chichamnaka penker unuimiarartiniuyayi. Nunisank ya apach chichaman unuimia nuka nii shuarik tii penker ii wearmiayi tura unuimiachuka aintsan nakitramu pujuyayi. Aintsan apach chichaman chichainiaka nukap enetaimniuapitia tura chichachuka enentaimchapitia tusa enentaimin armiayi.

Como niña de la nueva generación, para mí no era nada extraño la palabra "escuela", el ingresar a ella. Antes, mis hermanas ya habían ido y conocían qué es lo que significaba la escuela y el internado, lo que se hacía y con quiénes había que estar allí: profesores y monjitas (así les decimos, no por desprecio). Pero para mis abuelitos y mis tías fue distinto. Así me cuenta mi tía cuando me visita en mi casa:

"De niña llegué al internado, pero no por mi propia voluntad. Yo estaba sola en mi casa, jugando, ese día mis padres se habían ido de cacería a la selva, llevando los perritos. En esos momentos llegó el padre Ángel Andretta y me dijo: 'vamos'. Yo no entendía, adónde y por qué me llevaba. Mi hermana mayor ya estaba interna. Y me dejó en el internado. Pero el padre ni siquiera pidió permiso a mis padres. Me llevó sin autorización y en ausencia de ellos. Claro, en ese tiempo nada podíamos decir porque ellos eran los que decidían por todos nosotros, incluso hasta por los mayores. Luego, cuando vieron que no me encontraba en la casa, enseguida, fijándose en mis huellas, llegaron al internado a verificar si me encontraba allí y ya me vieron y, luego de hablar con el sacerdote, me dejaron. Cuando estaba allí no entendía lo que sucedía en realidad, no tenía la menor idea de la palabra 'escuela', lo que significaba ni su importancia. Cuando estaba cerca de finalizar el año lectivo me ingresaron. El internado no me gustaba por nada, extrañaba a mi mamita, los alimentos y todo el ambiente de mi casa, me sentía como que estuviera en la cárcel. Al primer año de escuela no le di importancia. Cuando ya pasé a segundo

Yamaiya uchi nua asan, tajai, chicham unuimiataikia, tura unuimiatainiam enkematniuka warinchuyayi wijainkia juka yaunchuk kairka wearuyayi tuma asamtai unuimiatainkia nekauyajai, tura uchi nuwa tura ishman init pujutairincha auyayi, warì najantain, yajai pujutain, unuikiartinian tura Nukuachin Arutma anentaimtin ainian nuna mash nèkauyajai.Tamasha winia apachiat nuya kana nukurjainkia chikich-chauyayi. Winia jearui winiakka nuni ninkia ujatniuiti:

"Uchich asan, Nukuach pujuiniamunam jeawaitjai, tamasha wi wakesanka jeachuitjai. Wikia wichik jearui nakuru pujumiajai. Nui Uunt wea Angel Andreta jeamiayi tura chichartak wetai turutmiayi. Wikia tuink tura urukamtaink juruinia nusha nekachmiajai. Winia kair uuntmaruka init Nukuachijai ninkia pujumiayi. Tura niinkia Nukuach pujuiniamunam ikiurkimiayi. Uunt wea Angel Andreta penkesh winia aparun seatka jurukchamiayi, enta pujuiniashkui. Nii uunt wea nu tsawantinkia nii, apar atsamunam tura jukìtjai tusa inintrus jurukchaiti, awaiti penker iischamuka. Nu tsawantinkia iikia penke tichamniauyayi, nii armiayi, iini chicha wearmiayi, uuntsha ninkia chichaktinkia atsuyayi. Nui apar taar jui pujachkui, tuink we tusa tarimiamurun iisar Nukuach matsatainiamunam jeawarmiayi nui pujawash tiar, tura nui waitkiar, uunt wea jai aujmatsar nuink ikiurkimiayi. Nui pujusan, nekachmiajai, urukamtaik aitkiarainia timiajai, tura chicham unuimiataincha aintsanak, warinkit, imiantri nekas ii wechamiajai. Nui pujusan unuimiatai juarkimiu amustatuk jee temamtai enketruawarmiayi. Nukuach pujamunmanka

año, recién allí entendí un poco, y a partir de ello me interesé por hacer los trabajos del aula y estudiar”.[46]

yama nankamtainkia penkesha nakitmiajai, nukurun aneemiajai, apatkunash mash winia jear urukuya nuna enentaimsan, sepunam enketu aini nekapmiajai. Unuimiatai juarki pujusan imian ii wechamiajai. Tura atak unuimiartasan enkemanka nuinkia ishichik enentaimpramiajai, tura nuya juarkinkia takat najanatniun tura unuimiartiniun wakerukmiajai”.

La *aujamatsamu* de Rosa contiene episodios de la historia de vida de su padre, Hilario Naikiai, y de su tía, Estela Jintiach, que narran algunas de las modalidades coercitivas con que los misioneros salesianos, en no pocos casos, obligaban a las familias shuar a enviar a sus hijos al internado. Es necesario colocar sus historias como telón de fondo de la aceptación de la escritura por parte de los shuar porque, al fin y al cabo, la consideraron una herramienta para prevalecer ante los colonos, decisión que en nada justifica los mecanismos de coerción y de negación de sus formas de vida y saberes, especialmente implementados por los primeros internados. A mí me impresionó la escena narrada por Hilario Naikiai, presenciada en la misión de Yaupi, en la que los misioneros ataban los pies de los shuar hasta lograr que aceptaran dejar a sus hijos en la misión (no la había oído nunca), así como otras escenas de arbitrariedad o de intimidación como llevarse a los niños, sin más y sin autorización de sus padres. Actualmente, la escolaridad es un hecho normal y asumido como parte de su ciclo de vida, y estas escenas ya no forman parte de su experiencia.

Sin embargo, se han escogido estos relatos para comprender un rasgo clave de la modernidad-colonialidad como movimiento que busca constituirse en la única presencia posible, con exclusión de cualquier otra, en el territorio shuar. La palabra “presencia” es muy usada a lo largo de este libro y Vázquez (2014) la usa para definir la modernidad-colonialidad:

46 Entrevista realizada a la señora Estela Jintiach.

> Si bien en términos generales se identifica modernidad con colonialidad —"no hay modernidad sin colonialidad"— es importante atender a las diferencias existentes entre ambos. Si la modernidad es la afirmación del control sobre la presencia, se hace necesario preguntar sobre el sentido propio de la colonialidad. Esta revela el movimiento de exclusión, de violencia, de invisibilización, de olvido inseparable de la modernidad. La colonialidad, a nuestro entender, marca los movimientos para ausentar, para menospreciar, para denigrar, para relegar al olvido o al pasado lo que no tiene lugar en la modernidad. Este movimiento de negación, de menosprecio es el complemento necesario para el movimiento de la afirmación de la presencia en el que la modernidad se presenta como la totalidad de lo real, como la totalidad de la presencia. Presencia y presente, espacio y tiempo se conjugan en la modernidad para establecer su monopolio sobre la realidad. (181)

Es decir, la modernidad-colonialidad siempre es violenta porque se presenta como la totalidad de lo real, como la única presencia posible en el territorio para lograr, como dice Vázquez, el "monopolio sobre la realidad".

Si el capítulo anterior abrió con un texto de Serafín Paati que pone en escena la corpovisión shuar de un territorio saturado de presencias múltiples, de espiritualidades y aprendizajes para poder convivir con ellas y dar lugar a nuevas presencias, territorio nombrado en shuar chicham, este capítulo expone los desplazamientos de esas formas de convivencia, educaciones y espiritualidades expulsadas y negadas por la modernidad-colonialidad.

Este capítulo indaga qué hizo *presente* una misión que llegó a Ecuador cargada de promesas de "modernidad", especialmente cuando identificó el instrumento que haría posible hacerse presente en el territorio, tras dudas y tambaleos: el internado, una forma institucional de escolaridad que enhebra de manera muy especial la civilidad, la educación y la evangelización. De alguna manera, y aunque no por primera vez, la modernidad-colonialidad se hizo presente en el territorio de manera rotunda mediante la misión para desplazar lo que encontraba y "monopolizar la realidad".

El término "implantación" es teológico y es una fase de la evangelización constituida por dos momentos: el primero de desterritorialización, basado en la ausencia del mensaje evangélico; el segundo, de

territorialización, que consiste en sembrar aquello que no está presente: la buena noticia del evangelio. Este proceso se denomina implantación de la Iglesia (*implantatio eclesiae*) mediante la predicación de la palabra de Dios y se expresa en el documento *Ad Gentes*, del Concilio Vaticano II: "El fin propio de esta actividad misional es la evangelización e implantación de la Iglesia en los pueblos o grupos en que todavía no ha arraigado" (*Ad Gentes*, 6). La metáfora agrícola sigue con otros términos asociados: "echar raíces", "dar frutos", que asemeja el crecimiento de la Iglesia al desarrollo de la persona, desde la infancia a la madurez. La perspectiva teológica de la *implantatio eclesiae* territorializa el mundo, aún hoy, designando "territorios" o "tierras de misión" a aquellas regiones o continentes que aún no conocen el evangelio, según un mapa de pueblos y naciones que coincide con el de los pueblos y continentes subdesarrollados, basados en la misma lógica de la ausencia.[47]

El capítulo consta de dos partes. En la primera, identifico narrativas que muestran la accionalidad del pueblo shuar respecto a su relación con los misioneros para garantizarse, primero, acceso a bienes manufacturados necesarios para su existencia y, luego y sobre todo, acceso a saberes claves —como la escritura— que les permitirían prevalecer ante los colonos, la población no indígena proveniente de la Sierra, campesinos pobres por lo general.[48] En la segunda, describo la implantación de la escolaridad en el territorio mediante los internados y las condiciones que hicieron posible su desarrollo. En ese apartado examino las dos historias de vida ejemplares de un hombre y una mujer shuar, José Vicente Wamputsar y María Hilaria Kajékái, escritas por un misionero (Carollo 1975 y 1977), ambos estudiantes internos que murieron "en olor de santidad". Sus biografías muestran lo que los misioneros esperaron de los y las shuar en términos de civilización, evangelización y educación. En la última parte del capítulo describo las representaciones misione-

---

47 La Congregación para la Evangelización de los Pueblos del Vaticano determina, todavía hoy, la jurisdicción de los territorios de misión. Ver Fernando Filoni (2015, 13-20).

48 Al inicio, los colonos eran parte de la población serrana dedicada a actividades de recolección de especias y, luego, la población que llegó con los misioneros como mano de obra de construcción y sostenimiento de ellas (Münzel 1981, 193 y s.).

ras en torno a la moralidad y la capacidad intelectual de los shuar, con la intención de generar una espacialidad amazónica desterritorializada (*naturaleza*) habitada por un pueblo en descomposición y casi ausente.

De las cosas de los blancos a los saberes de los misioneros

A las cosas de los apach[49]

Inicio con uno de los relatos, cuyo valor percibí tardíamente —de hecho, cuando comencé la redacción de la investigación—, que revela la profunda intencionalidad relacional de los shuar. Hallé dos versiones del relato registradas a la distancia de casi un siglo una de otra pero cuyas interlocuciones ocurrieron en el mismo lugar, signo de la persistente y elaborada estrategia relacional de los shuar de Bomboiza en torno a los misioneros. La primera en orden cronológico fue recogida de la *Descripción de los jívaros* del misionero franciscano Antonio José Prieto, en la crónica de su entrada a Gualaquiza desde Sigsig, realizada en 1816:

> Tienen así mismo una tradición confusa de la maldición que Noé dió a su hijo Cam. Dicen, que había un hombre rico que tenía algunos hijos buenos y uno muy malo, que separó de los otros, maldiciéndolo primero. De los hijos buenos desciende todos los apaches [apach': colono] y blancos cristianos, por cuya causa tienen todo lo necesario para pasar la vida con mucha comodidad y abundancia de riquezas; pero que los Jívaros descienden del hijo malo, y por esta razón no tienen ellos hachas, machetes, que padecen innumerables necesidades, y por esta causa tienen una vida sumamente miserable. (Citado en Bernardino Izaguirre, OFM [1922] 1978, 31)

La segunda versión en orden cronológico ha sido recuperada de la primera etnografía sistemática, elaborada por el misionero salesiano Miguel Allioni (1993) que entró en Gualaquiza en 1908 y escribió su informe en 1910.[50] Dice así:

---

49 *Apach*: nombre con el que los shuar designan a los colonos de la Sierra y a los blancos. Se traduce literalmente "papacito" y refleja la expectativa volcada sobre ellos como dadores de cosas.

50 El manuscrito original de *El pueblo shuar* se perdió y se ha conservado una traducción al italiano a partir de la cual se ha obtenido la versión en español publicada

> Existe entre ellos una leyenda que trata de su origen, pero no parece reflejar la verdad, tanta es la diversidad de los tipos. Parece haber sido creada más que transmitida. Reza así: al comienzo el blanco (quichua) y el Jíbaro vivían juntos en la Sierra. El Jívaro era fuerte, animoso, prepotente; el blanco era cobarde, no sabía usar la lanza y vivía esclavo. Había guerra entre los dos y Dios, que prefería al blanco, le dio el oro, la plata y todas las cosas. Al Jívaro en cambio lo puso en una canoa con un plátano y una lanza y lo mandó río abajo por el Paute. Así el Jívaro fijó su morada en la selva y sigue luchando, el blanco en cambio vive en la Sierra, con todas las comodidades. (36)

Allioni siente desconcierto y dudas sobre su autenticidad porque la autorrepresentación shuar, contra sus expectativas, no refleja la diferenciación y distancia cultural esperada —su forma pura—. El autorreconocerse desde un origen común con los kichwas de la Sierra en la línea de un ancestro también común (Dios) no apoya su argumento de que "el Jívaro no es el producto de un mestizaje" (Allioni [1910] 1993 II, 37). En un primer momento pensé en desechar el hallazgo de este relato (el segundo en orden cronológico y el primero en ser leído) porque coloca a los shuar en una situación favorable a los intereses civilizatorios y evangelizadores de los misioneros. En un segundo momento, cuando encontré la versión más antigua proporcionada por el *Expediente* de Prieto, me convenció de que su estabilidad y persistencia en el tiempo podría guardar otros sentidos, que ese sería un indicador de que no se trataba de un reporte, de una información.

La clave de lectura será distinta si se relacionan estos relatos con los géneros discursivos shuar, y se remarca el detalle de que, en ambos casos, los interlocutores de los shuar fueron misioneros. Aunque ambas versiones sean variantes complementarias del relato bíblico de la creación aplicado a la etnogénesis, no se trata de un mito etiológico sobre el origen y diversidad de las razas y las diferencias culturales en juego.

---

por primera vez por Mundo Shuar (1978). Nosotros tomamos la reedición de "El pueblo shuar" (1993), citado en Bottasso, J. comp. *Los salesianos y la Amazonía,* t. II, *Relaciones etnográficas y geográficas.* La fecha se colige relacionando su año de ingreso en la misión, 1908, con su afirmación de vivir "desde hace dos años" entre los shuar (Allioni [1910] 1993, 25).

Su valor ilocutivo no es proveer información sobre ello, dado que, en el contexto de interlocución, aquellos shuar no actuaron como informantes, sino que desarrollaron una modalidad *ad hoc* del discurso ceremonial de presentación (*anemat*). Su estructura remite a una de las modalidades más sofisticadas y complejas del discurso con el que un shuar de visita o en situación de encuentro en la selva se autopresenta mediante el arte de la recitación gestualizada de su parentesco, procurando insertarlo en el de su interlocutor pues el nombre es insuficiente si no se remite a un parentesco. El objetivo final del *anemat* consiste en establecer una posición que justifique el vínculo para viabilizar, con autoridad, un pedido o la propuesta de una alianza en virtud de la pertenencia común, de la referencia recitada a un ancestro común.

El *anemat* (forma nominalizada del participio pasivo *enemamu*: "conversación") conlleva, además, una retórica de aparente desafío al interlocutor al enfatizar el poder y la fuerza personal mediante movimientos pautados con la lanza o la escopeta y los énfasis prosódicos que los shuar prefirieron omitir en los dos casos por tratarse de interlocutores no shuar (de haber respetado el canon usual, las fuentes lo hubiesen reportado).[51] Por ello sospecho que los relatos de Prieto y Allioni deben ser considerados registros diferenciados de discursos ceremoniales de presentación, una suerte de *anemat* para encuentros con misioneros que expone, primero, los datos de una filiación compartida con el interlocutor (en este caso, el origen común entre los shuar y los colonos de la Sierra integrados en la misma familia cuyo ancestro común es Dios) y, luego, la retórica de poder reducida a expresión discursiva (no gestual

51 El *anemat* es altamente apreciado como forma de autorrepresentación identitaria y su ejecución es, hoy, el número principal en actos escolares relacionados con fiestas patrias, inicio y finalización del ciclo educativo en unidades educativas shuar, por ejemplo, de Bomboiza. Antiguamente, la competencia en la ejecución del *anemat* o *enemamu* era crucial para los jóvenes e implicaba un largo y tenso aprendizaje a tal punto que quienes no lo lograban pedían a otros que lo hicieran en su representación, según testimonio del misionero salesiano Corbellini ([1945] 1993, 219). Su dominio marcaba la capacidad y autosuficiencia para emprender viajes, visitas y el enrolamiento activo en redes de alianza. Ver mi sistematización de los rasgos del discurso ceremonial y sus variantes a partir de fuentes etnográficas (2005, 97-114). Para la realidad achuar ver Gnerre (1986).

ni prosódica) que hace presente la imagen de bravura, rebeldía y belicosidad shuar.

Pero como suele suceder con las visitas y los encuentros entre y con los shuar, los interlocutores construyen sus expectativas a lo largo de la interlocución sin que aquello que cada actor espera sea mencionado. Son los términos puestos en escena y el flujo concreto de la interacción lo que, finalmente, confirma las posibilidades reales. Las expectativas quedan sugeridas en las inferencias que el oyente pueda realizar. El pedido diferido que cursan las versiones, en este caso, es obtener *a posteriori* las cosas de los colonos que deben ser proporcionadas por los misioneros, otorgando a su presencia el sentido inicial de dadores y aseguradores de bienes, particularmente medicinas y herramientas de hierro. El sentido del relato, entonces, fue el siguiente: "Somos del mismo linaje, tenemos el mismo origen, ambos provenimos de Dios y tú tienes aquello de lo cual carezco". Pero lo que implicaba quedó en el vacío porque, aun cuando hablaban el mismo idioma, las fronteras persistían.

Al colocar juntas estas versiones, que resonaron distantes en el tiempo pero en el mismo espacio y entre la misma gente, aflora la reflexión acumulada y enriquecida de los shuar respecto a sí mismos, sobre el futuro de su relación con misioneros y colonos, así como la autoconciencia ambivalente de su condición pues, por un lado, se conciben como más fuertes y orgullosos que los colonos aunque, por otro, reconocen que sus condiciones de vida son más duras y precarias, al punto de colocarlos al borde de una "vida miserable". Los colonos son los preferidos de Dios por la posesión de "oro, plata y todas las cosas", pero al costo de la sumisión y la esclavitud. En contraste, los shuar son libres pero carentes, en situación de sobrevivencia al límite y en permanente riesgo. Más allá de su peso retórico, esta inversión comporta una elaborada evaluación relacional en los términos comprensibles para el interlocutor. La relacionalidad, aquí, se expresa de tal modo que incluye al otro en el cumplimiento del propio ciclo vital (el *modo* relacional *yaminawa*): "el otro es aquel que tiene aquello que necesito para vivir".

Los relatos necesitan ser rescatados de dos inscripciones, en primer lugar, de la posibilidad de la autoincriminación shuar de su inferio-

ridad respecto a los colonos. Sostengo que el curso de la historia subsiguiente demuestra que la autoconciencia de las carencias tecnológicas expresa la opción de los shuar por garantizarse la existencia colectiva a lo largo del tiempo y lograr prevalecer en medio de aquellos que, de todas maneras, trajeron consigo bienes, herramientas y conocimientos necesarios e indispensables para su sobrevivencia. En un contexto de minoría demográfica y de equilibrios inestables de fuerzas, característicos de la zona donde fueron recogidos estos relatos, acceder a esas "comodidades" y "riquezas" haría posible prevalecer y estar "bien plantados" en el territorio.

En segundo lugar, es necesario desinscribir el "oro, plata y todas las cosas" así como las "hachas y machetes" como expresión de apego a lo burdamente material, según el lugar común generalizado por las primeras fuentes misioneras y que ha perdurado en el tiempo. Resignifico ese apego a las cosas en el marco de una apuesta política profunda que las asume en tanto condición material de producción indispensable para la reproducción de la vida y la existencia colectiva. La importancia simbólica otorgada a esos elementos responde al apego a la vida como condición de la política, en el sentido que Dussel le atribuye, y más aún, en condiciones de sobrevivencia sumamente difíciles para la época que refieren los relatos:

> La previsión de la permanencia de la vida de la población de cada nación en la humanidad que habita el planeta Tierra es la primera y esencial función de la política. El criterio de sobrevivencia debe imponerse como el criterio esencial de todo el resto. Una humanidad extinguida obviamente aniquilaría el campo político y todos sus sistemas posibles. Es la condición absoluta del resto. (2006, 60)

La obtención de herramientas y de bienes de subsistencia, cultivos y alimentos resultan a tal punto cruciales aun para los shuar contemporáneos que determinan las actuales discusiones en torno a las definiciones posibles sobre el buen vivir. En tal contexto se puede entender la enorme valoración de las nuevas tecnologías ("hachas y machetes"), porque fueron incluidos como parte del menaje para superar las constricciones y limitaciones productivas, a contra vía de la idealización y mitificación de

las condiciones idílicas de permanente acceso a recursos que supuestamente adornan la existencia de los *buenos salvajes* amazónicos.

Considero de alto valor las narrativas reportadas por Prieto y Allioni, muestra notable de la plasticidad discursiva shuar para generar modalidades contextuales del *anemat* y porque revelan un conocimiento compartido sobre los otros, sean estos misioneros, colonos o agentes gubernamentales. En este caso, se trata de piezas literarias que rezuman finura, delicadeza y creatividad retórica para con sus interlocutores misioneros ante quienes se presentan como "parientes" en razón de un linaje espiritual cuyo ancestro común es Dios. Creo que expresa la condición de los shuar como pueblo en transformación, cuya identidad no les impide percibir y evaluar su propia situación contextual y percibir la importancia de los saberes y aportes provenientes de otros pueblos, actitud que ninguno de los grupos del territorio fue capaz de reciprocar.

Ambas versiones hacen patente el vínculo inevitable de los asuntos identitarios y relacionales primero con la economía política, es decir, con hacer posible las condiciones materiales que garantizan a largo plazo la existencia colectiva y, luego, con la geopolítica del conocimiento y la circulación de bienes y saberes. Frente a ello, la modernidad-colonialidad se impulsa desde la autocomprensión de los sujetos hegemónicos como totalidades acabadas, no carentes y completas (sin "fronteras vivas"), lo que coloca a los pueblos indígenas en una situación de desventaja inicial: mientras los unos inician la relación desde la necesidad, los otros la niegan desde la autosuficiencia. Por ello, la interpretación de estas versiones no es un alegato a favor de la presencia de los misioneros, pues aquellas voces shuar interpelan hoy su presencia —así como la de muchos otros— en función de las respuestas concretas a las expectativas existenciales del pueblo shuar.

Las escenas de demanda e intercambio de bienes entre shuar, misioneros y otros actores en las crónicas de viajeros y de las misiones salesianas de la primera hora dan cuenta de la enorme permeabilidad del territorio shuar; pero también de las maneras en que estas presencias, una vez en el territorio, son incluidas controladamente, reconduciéndolas mediante modalidades de intercambio atravesadas por condiciona-

mientos inesperados y cambios abruptos en las condiciones y arreglos iniciales, cuyo objetivo final fue condicionar su presencia a los requerimientos y decisiones de los liderazgos shuar.

A diferencia de sus predecesores franciscanos, que solicitaron la intimidación armada para reducir a los shuar, la presencia salesiana trajo consigo dos novedades que seguramente fueron advertidas por los shuar. En primer lugar, no ingresaron con fuerzas armadas y policías, curados de la amarga experiencia de los salesianos que ingresaron a la Patagonia con o detrás de la expedición al desierto. El misionero Mattana, en su informe al cardenal Merry del Val ([1907) 1993 I), señala que el jesuita Pozzi arribó con el destacamento que García Moreno implantó en Gualaquiza, no obstante lo cual "tuvo que abandonar la misión juntamente con el destacamento militar, por las continuas hostilidades y sublevaciones de los feroces Jívaros" (222 y s.) y, de esa manera, la ausencia de fuerza armada dotó a los salesianos de un carácter menos amenazante.[52]

A partir de los relatos, salta a la vista que las fuerzas militares o policiales nunca fueron aceptadas por los shuar, pues les imponía la obligación de alimentarlos sin retribución ni reciprocidad alguna, a la vez que los destacamentos y cuarteles reclutaban jóvenes de ambos sexos para los servicios (servidumbre doméstica y servicios de mantenimiento de las instalaciones).[53] En los relatos del viajero Festa por la región de Bom-

---

52 No obstante, Mattana solicitó al Gobierno una compañía de soldados ([1906] 1993, 219), una vez consolidada la presencia salesiana en Gualaquiza y, seguramente, una vez afianzada la presencia de los colonos.

53 En mis tiempos de misionero (1980-1983), estaba prohibido promover la servidumbre doméstica y se consideraba una falta grave que contradecía el espíritu de la misión. Esta opción resultó más difícil para las hermanas de María Auxiliadora, la "contraparte femenina" de la misión, quienes de tanto en tanto servían de contacto entre familias de las urbes y las jóvenes shuar. En tales casos, los llamados de atención de los misioneros no se hacían esperar. Respecto a los cuarteles, los salesianos evitaban crear misiones shuar vecinas a destacamentos militares. En 1980 pasé dos meses en la misión fronteriza de Santiago, la única vecina a un cuartel militar en aquellos años, para ayudar al salesiano encargado, Casiraghi, ya fallecido. Su sensación era de total desánimo porque —afirmaba— "al lado del cuartel, no es posible realizar ningún trabajo educativo ni pastoral".

boiza, la policía y el ejército aparecen y desaparecen en una situación de lejanía respecto a los shuar, sin establecer relaciones de reciprocidad e intercambio ([1909] 1993, 156).

El segundo aspecto distintivo de los salesianos que fue advertido por los shuar consistió en el contingente de materiales y herramientas de hierro transportado. Las primeras expediciones salesianas trajeron consigo una cantidad considerable de enseres y herramientas, en medio de sucesivas procesiones de mulares cargados con baúles que contenían vituallas, medicinas, telas, objetos y aparatos litúrgicos, regalos y lo que era más llamativo, herramientas e implementos para instalar, incluso talleres de artes y oficios (sastrería, carpintería y herrería). Dice el misionero Jacinto Pancheri de su primera expedición a Gualaquiza, en 1893:

> Después de un mes de incursión volvimos a la Sierra a dar cuenta a nuestros Superiores de esa exploración nuestra entre los Jívaros. Unos meses más tarde volvimos con el personal necesario para fundar en Gualaquiza una casa salesiana, con intención de abastecerla con todo lo necesario: música, canto, talleres, escuelas, etc. Es decir todo lo que puede atraer a los jóvenes hacia nosotros para poder así instruirlos, educarlos; en una palabra, formar una nueva generación cristiana y civilizada. Así su evangelización será más larga pero sin duda más segura. Actualmente varios obreros están trabajando para edificar la casa y la Iglesia. ([1894] 1993, 91)

Aquellos misioneros, provenientes de Turín, una ciudad en pleno desarrollo industrial, y miembros de una congregación especializada en artes y oficios, portaban consigo herramientas y maquinarias nunca vistas; es decir, hicieron presente una *modernidad* inusitada para aquellos lugares y aquellas personas. La envergadura de los cargamentos debió haber impresionado grandemente a los shuar, al punto de extremar sus expectativas. En efecto, la correspondiente crónica de la misión salesiana de Gualaquiza expresa así el primer contacto:

> Después de presentarnos así varios regalitos, con su salvaje sencillez nos preguntaron: "¿Y vos qué regalando?". Contestamos que los baúles con las cosas que teníamos para ellos habían quedado atrás, pero que volvieran los días siguientes y les daríamos muchas lindas cosas. Satisfechos por esas promesas, volvieron muy contentos a sus casas [...] En los días

> siguientes los Jívaros demostraron habernos entendido perfectamente, porque llegaron por grupos a visitarnos y recibir los regalos prometidos, o sea bambalinas, agujas, hilos de lino o cáñamo, alfileres, cuchillos, tijeras, pañuelos, camisas, etc., que ellos recibían siempre con grandes señales de dicha y gratitud. (Pancheri [1893], 1993, 42-3)

El citado diario del viajero italiano Enrico Festa ([1909] 1993, 129-233), quien visitó la zona de Bomboiza entre noviembre de 1895 y julio de 1896, miembro del Museo de Zoología de la Universidad de Turín y huésped de los primeros salesianos en arribar a Gualaquiza, contiene múltiples episodios que ponen de manifiesto las expectativas shuar en torno a la presencia de "los ingleses", recibidos también como proveedores de medicinas y herramientas:

> Apenas se esparció por el valle la noticia de la llegada de un "inglés", empezaron a llegar numerosos jívaros a la Misión, con la esperanza de obtener regalos [...] La primera pregunta que hacen a los extranjeros es si éstos tienen regalos para ellos, y de qué regalos se trata. Estos salvajes piensan que todo extranjero que llegue a su país tiene la obligación de ofrecerles abundantes regalos. Tienen modales bruscos y son muy curiosos, pues quieren verlo y tocarlo todo: si se les deja hacer, desordenan todo el equipaje de uno. (140)

Los episodios dan cuenta de que la demanda por cosas no cesa con la satisfacción del pedido, se difiere según cómo se territorializa progresivamente a los proveedores, a quienes les resultaba imposible estabilizar los arreglos y asegurar el servicio de guías, porteadores y canoeros porque a cada instante surgían imprevistos que cambiaban las condiciones acordadas conforme las emergencias tenían lugar.[54] A me-

54 Festa narra las enormes dificultades para dosificar los obsequios, pues nada resultaba suficiente. Sin embargo, aquellos shuar, ancestros de los y las shuar que compartieron sus conversaciones, fueron muy generosos al punto de concederle acceso a sus chacras para instalar el campamento y alimentar por días a los miembros de una expedición de tamaño desmesurada, obligada a portear numerosos baúles (debieron llegar a Gualaquiza en dos viajes y requerían tantas mulas que hubo que requisarlas). Entre los materiales transportados por Festa —algunos de ellos superfluos— constan una carpa armable, equipos fotográficos, herramientas de carpintería, material de laboratorio, dos cajas de regalos y... cajas de vino Marsala

dida que la estadía se prolongaba, la relación se resolvía —casi siempre— en mayor poder de negociación a favor de los shuar.[55] Pero el carácter volátil de los acuerdos no debe ser visto como falla; más bien se trata de un rasgo de la lógica relacional shuar no lineal y flexible, abierta e inclusiva respecto a las constantes emergencias e imprevistos, capaz de absolver las situaciones desequilibrantes según ciclos de continuas reconsideraciones y renegociaciones. Saldar los términos equivaldría a dejar episodios y encuentros relevantes en el camino y posiblemente a finiquitar la relación.

Me atrevo a afirmar que, a lo largo de gran parte del contacto con los misioneros, los shuar los reconocieron mejor como proveedores de bienes manufacturados que como evangelizadores. La importancia atribuida a las cosas por sobre la evangelización fue tal que la asistencia a la catequesis y los sacramentos fue considerada por los shuar como su contraparte y condición previa —que no un punto de llegada— para acceder a bienes tangibles:

> El Magalli cuenta de un misionero dominico, quien llegó a una tribu de Jívaros y —por supuesto con regalos— llegó a hacerse buscar tanto, que iban encantados a oír sus instrucciones. Pero llegó el día en que él no tuvo más juguetes ni objetos para regalarles. Y los Jívaros preguntaban insistentemente: “Padre, ¿ya no tienes nada para darnos?”. “No”, contestó el buen Misionero con un profundo suspiro, “todo lo que poseía, ya se los dí” [...] “En este caso eres muy pobre” añadieron esos salvajes. “Nosotros no queremos un padre pobre, y por eso lo mejor que puedes hacer es alejarte enseguida de nosotros”. Y diciendo así, todos lo abandonaron y no fueron nunca más a oír sus palabras de vida eterna. (Pancheri [1893] 1993, 53)

---

y coñac. (Ver las peripecias del cargamento en la sección que narra el viaje desde la desembocadura del Bomboiza, Proveeduría, hasta Kuankus, pasando por los actuales centros Asau y Tiink’ [1909] 1993, 149 y s.).

55 En el relato se observa que aquellos shuar que acompañaron a Festa interponían sus propios objetivos para visitar y encontrarse con parientes cuyas residencias se ubicaban a lo largo del trayecto. Así, el viaje se sometía a imprevistos y reprogramaciones continuas ([1909] 1993, 149 y s.) y es probable que los shuar hayan condicionado los itinerarios en función de sus objetivos concretos e intereses emergentes.

Había la percepción de que los shuar asumieron la doctrina y las prácticas religiosas católicas como parte del proyecto civilizatorio y evangelizador misionero, pero en tanto moneda de cambio para acceder a bienes y manufacturas. Esta impresión fue muy viva entre los misioneros y las citas abundan; ello alimenta mi convencimiento de que los misioneros, a pesar de los condicionamientos civilizadores y evangelizadores, fueron agenciados como actores importantes del ciclo vital de los shuar. El haber aceptado su presencia como instancia proveedora de bienes y medicinas debió contribuir, en parte, a flexibilizar las barreras que permitieron facilitar su acceso y dispersión por todo el territorio shuar. Pero el acceso a las cosas no lo explica todo, como veremos a continuación.

A los saberes de los misioneros

No es fácil acertar en cuanto a cuál opción escogieron mayoritariamente, si por los saberes de los misioneros o por las cosas. Si bien algunos relatos, que se remontan a mediados del siglo XIX e inicios del XX, traslucen la importancia temprana que los shuar les atribuyeron, el vínculo de la alfabetización y la escritura con el cálculo de sus condiciones de existencia colectiva no es evidente y no surge de manera inmediata de las crónicas y cartas misioneras. Por ello, el presente apartado intenta evidenciar ese vínculo desde las grietas de esos relatos, ya que en esas crónicas y relatos trasuntan escenas, actores y tramas cuyos sentidos escapan a la intención original de quienes las escribieron y se prestan para reconocer allí la valoración shuar en torno a la escolarización.

La primera narración que considero relevante reporta la experiencia de escolarización shuar narrada por el dominico José Magalli (1976, 48-61) en su "Carta quinta. La misión de Macas",[56] de 1890, que refiere la historia de Timaza,[57] un líder shuar local que hizo posible uno de los primeros intentos de escolarización. Timaza, escribe Magalli,

---

56 La carta fue dirigida al arzobispo y delegado apostólico Dr. D. José Macchi, citada en José María Vargas comp. *Aportes para la historia de Macas: Cartas del José Magalli desde las Misiones del Oriente (1888-1890),* 48-61.

57 Castellanización del nombre shuar Timias.

> conocedor de las ciudades de Cuenca, Riobamba y Ambato, comprendía perfectamente la inmensa superioridad de la vida social de los cristianos sobre los salvajes jívaros: y aspiraba, nada menos, que a ser un pequeño Licurgo, Solón o Rómulo, ó siquiera un Manco-Capac de la Jibaría de Macas. El mayor óbice á la realización de sus proyectos lo encontraba en no saber leer ni escribir; y los Misioneros al ofrecerle sus servicios, le presentaban el suspirado medio de allanar la dificultad. Timaza admitió, pues, con gusto la propuesta de los Padres: "Me haré cristiano, dijo, aprenderé a leer y escribir, y os daré bastantes niños para que los instruyáis en vuestra Religión". (1976, 55)

El relato continúa:

> En efecto, hecha la casa-misión, Timaza procuró cumplir sus promesas: el mismo se presentó a la cabeza de quince niños, llenos de contento y entusiasmo, para dar principio a la escuela. Todos ellos en torno del misionero, atentos pendían de su palabra, y á su presencia disputábanse el honor de salir unos más aprovechados que otros, de la escuela; no hay que decirlo, Timaza se llevaba la palma. ¡Cuán consolado se sentía el misionero, y su corazón cuán rebosante de júbilo, al explicarles las primeras verdades de la Fe, al oírles rezar en su propia lengua, deletrear en el Catón, y trazar con notable habilidad las letras del alfabeto! —Bellos y candorosos, enriquecidos de inteligencia despejada y humano corazón, nacen los jíbaros: sólo en la pubertad y al entregarse a los bestiales apetitos del sentido, y a la insaciable sed de venganza, van perdiendo la propicia complexión física y moral con que los trae al mundo la naturaleza, o mejor la Providencia. Los jibaritos de esa escuela aún no habían perdido los encantos de la niñez, y, por cierto, óptimos frutos habrían dado a su tiempo, si Dios no hubiese querido enviar nuevas tribulaciones sobre los misioneros. (55)

La escuela se interrumpió por la peste de viruela de 1889, luego de la cual Timaza falleció de una larga y extraña enfermedad. Su hermano Cuamara apoyó posteriormente su reapertura. Según Magalli, la escuela basó su currículo en "el sistema de enseñanza mutua dado en 1874, en cuatro tablas, por el Sr. Dn. José Antonio Rodríguez, es el que produce buenos resultados, tanto entre los jíbaros, como entre los blancos de Macas" (56).

El testimonio anuncia muy tempranamente la irrupción de algunas condiciones que fraguarán luego cuando la escolaridad se generalice

en el territorio. La primera, el carácter crucial de los liderazgos shuar con capacidad de convocatoria y de articulación para establecer puentes y conexiones con el mundo de los colonos y los misioneros, perfil que resultará definitivo en los inicios de la Federación Shuar, hacia finales de los años 60 del siglo XX. Timaza, conocedor de ciudades de la Sierra y del mundo misionero, ejerció ese tipo de liderazgo hasta el punto de convencer a los suyos de enviar niños y adolescentes a la escolarización, lo cual no se explica solo por su convencimiento sobre "la inmensa superioridad de la vida social de los cristianos sobre los salvajes jívaros" —como supone el misionero— ni tampoco por los mecanismos de coerción que el texto acalla.

La tarea deliberativa y de convencimiento que jugó Timaza fue fundamental si se admite que la decisión de enviar a niños y adolescentes a la escuela resultó siempre dramática y conflictiva para los shuar por las condiciones de asentamiento disperso y por la necesidad de contar con ellos y ellas para las tareas productivas en sus hogares. Por lo tanto, debemos suponer que su logro se fundamentó, en gran parte, en las expectativas colectivas que los shuar proyectaron en el aprendizaje de la lectoescritura.

El relato que refiere la carta de Magalli sugiere, además, que los misioneros no distinguen demasiado entre evangelización y escolarización, y tratan ambos aspectos como dimensiones inseparables de la misma función civilizadora (civilizar es escolarizar y escolarizar es evangelizar). En cambio, en el relato en cuestión aflora que los shuar discriminaron entre ambas dimensiones y trazaron entre ellas fronteras muy precisas al evaluarlas tempranamente y de manera diferenciada con relación a sus propios fines. Ello se expresa en el énfasis del testimonio que marca una respuesta de mayor intensidad emotiva por el aprendizaje de la lectoescritura que por la catequesis y la doctrina.

En el siguiente testimonio de dos misioneros franciscanos, ubicado también hacia finales del siglo XIX y cuyas escenas tienen lugar en la zona de Bomboiza, aflora con mayor claridad la preferencia de los shuar por la escritura por sobre y al margen de la evangelización y, sobre todo, toma cuerpo el desplazamiento y superposición de sentidos respecto al contacto con el mundo misionero, que pasó de ser una instancia proveedora de bienes tecnológicos a otra garante de saberes:

Hasta ahora los jíbaros han manifestado bastante respeto a los Padres. Casi todos han ofrecido confiar sus hijos al Misionero para que los instruya y les enseñe a leer y escribir, cosa que muchos de los grandes desean con ansia aprender.

El jíbaro es naturalmente de inteligencia despejada y conoce la inferioridad de su modo de ser con el de los cristianos; ambiciona colocarse al nivel de estos, y se siente humillado al ver que no puede escribir para comunicar por cartas sus pensamientos. Quizá esto sea un factor poderoso que contribuya a su redención y conversión. Nuestros Misioneros que atentos observan estos nuevos sentimientos del jíbaro, tratan de fomentarlos exponiendo a su inteligencia nuevos horizontes que exciten en él la curiosidad y el estímulo para salir del estado de barbarie en que yace. Este método hasta ahora ha producido excelentes resultados y mediante el auxilio divino es de esperar que poco a poco irán deponiendo sus brutales costumbres, para abrazar las nobles, pacíficas y santas prácticas de la Religión. (Padre Fr. José Vidal y Fr. Luis Torra [1895-1897], citado en Izaguirre, OFM [1922] 1978, 103)

El testimonio sale al encuentro de mi argumento porque se trata del anuncio temprano de un patrón de contacto según nuevos términos de referencia y exhibe las expectativas mutuamente exigibles que presidirán en adelante las relaciones en las que los shuar parecen ejercer una posición de fuerza respecto a los misioneros. Sospecho que las expectativas shuar fueron epistémicas pues, junto con el acceso a las cosas, los shuar apuntan a la adquisición de nuevos saberes. El testimonio nombra la diferencia con que los shuar se perciben respecto a los colonos en términos de “inferioridad de su modo de ser con el de los cristianos”, aspecto ya registrado por Magalli, aunque resalta la salvedad nada despreciable de que el shuar “ambiciona colocarse al nivel de estos”, expresión que filtra el dato político determinante que habla sobre aquello que tal vez estuvo en juego en la relación en ciernes: la alfabetización fue considerada necesaria para el equilibrio y la adquisición de fuerzas —epistémicas, por cierto— para equilibrar la situación.

Mi sospecha se basa en la fuerza emotiva que acompaña la preferencia shuar por la escritura, cuyo aprendizaje es capaz de excitar su “curiosidad” y “estímulo”. No obstante, el relator debió reconocer, no sin

resignación, que al aprendizaje de la escritura —al igual que el acceso a las cosas— se le atribuyó mayor importancia que a la evangelización. Ello debió causar tanta perplejidad a los franciscanos que convirtieron la fascinación de los shuar por la escritura en una táctica, en punto de partida y moneda de intercambio para asegurar lo que en el fondo importaba: la evangelización. La aproximación planteada confirma la intuición de que aceptar la evangelización fue la contraparte para acceder a otros bienes, enfatizando los tecnológicos y económicos (Broseghini 1983 y 1987; Taylor 1984), pero no está reportado el que la misma dinámica se aplica a los saberes y conocimientos relacionados con la escritura para el caso de los shuar.[58] Los términos de esta relación de intercambio resultaron convenientes para las dos partes. Del lado de los shuar, la posesión de la escritura les otorgaría la capacidad de nivelar las relaciones de poder con los colonos; del lado de los misioneros, haría posible congregar a la niñez y juventud en las aulas para su evangelización (doctrina y sacramentalización).

Rival (2003, 23) proporciona una muestra de la importancia del papel escrito y de la fascinación, en el contexto escolar, con que los waorani buscaban aprender la escritura del *oficio*, un formato pautado para cursar solicitudes a la autoridad, dotado de una muy peculiar capacidad de agencia porque moviliza voluntades y transforma el curso de las acciones. Al mismo tiempo, reporta el enorme precio que dicha adquisición supuso pues la escuela —aquella estructura que hace posible la escritura alfabética— coartó la capacidad poética para producir cantos con los cuales los waorani cultivan y construyen su individualidad en medio de los acontecimientos y se sienten capaces de enfrentar situaciones críticas. Desde mi experiencia personal, dominar la redacción del oficio con todas sus formalidades era muy importante para los internos, y los escribían, incluso para dirigirse a sus amistades, como si el asunto fuera cosa oficial.

---

58 Ver el texto de Silvio Broseghini, 1983, "Cuatro siglos de misiones entre los shuar: Los métodos". Tambien ver el artículo de Anne Christine Taylor "La riqueza de Dios: Los achuar y las misiones", citado en Norman Whitten coord., 1984, *Relaciones interétnicas y adaptación cultural entre shuar, achuar, aguaruna y canelos quichua.*

La escritura alfabética en el pueblo shuar tuvo su momento culminante cuando la Federación Shuar, la misión católica y la misión protestante acordaron, en 1969, un alfabeto unificado para escribir en la lengua materna; de esa manera pudo ser reapropiada para los fines comunicativos y educativos de la federación mediante Radio Federación (pues la escritura supone también la estandarización del shuar hablado). El modelo educativo de la federación, al favorecer la alfabetización en lengua materna, estimuló la escritura bilingüe e hizo posible superar, de alguna manera, los riesgos de diglosia (Gnerre 2012, 615 y s.). Pero es posible, a pesar de que la escritura alfabética transporta la colonización de las almas mediante la evangelización, y la colonización del pensamiento mediante la educación formal, que los shuar la hayan percibido como nueva forma de vehicular el poder y conducir las relaciones con las autoridades aunque, seguramente, su adquisición supuso precios muy altos. De hecho, una de las autoras de las historias *desde* la vida, Rosa Mariana Awak Tentets, traduce, en su historia *desde* la vida, el término técnico "educación formal" como *papijiai unuimiatai* ("educación con papeles", ver anexo I), lo cual deja entrever el significado e importancia que los shuar atribuyeron a los diversos itinerarios de la educación formal como medio para alcanzar el dominio de la escritura.

Las primeras formas de escolaridad. Transiciones y transformaciones

La escolaridad, en la forma de internado, se tomó su tiempo para ser implantada por los salesianos. En los inicios, la acción misionera intentaba plegarse a la institucionalidad del *oratorio festivo*, un tipo de encuentro extraescolar muy propio de la pedagogía salesiana: son momentos y espacios lúdicos que combinan la catequesis y las actividades artísticas (teatro, banda, canto y deportivas) con otros momentos de muy poca escolaridad.[59] Si bien el *oratorio* resultó un dispositivo más adecuado para

59 El entronque y aceptación popular de los salesianos en urbes como Quito y Cuenca, en realidad, se deben a los oratorios festivos que se constituyeron en espacios y modeladores de la identidad urbana local. Así fue, de forma particular en Cuenca, en torno a la figura de Crespi. Al respecto ver el estudio de Regalado sobre la obra salesiana en esa ciudad (2014, 207 y s.).

ciudades como Quito, Cuenca y Guayaquil que para los espacios amazónicos, aplicado al territorio, generó un tipo de contacto intermitente con los shuar en actividades compartidas con los colonos. Sobre la transición del *oratorio festivo* al *internado,* dice el misionero Aij' Juank 2016 (nombre shuar que se atribuyó en lugar del suyo, Alfredo Germani):[60]

> [Monseñor] Comín se mostraba más bien pesimista [para impulsar los internados] y abogaba más por un contacto intermitente del nativo con la Misión, a modo de oratorio con catecismo y un poco de clase ocasional: la misión de Indanza en 1914 repitió el esquema usado en 1893-94 en Gualaquiza, dirigiéndose más a las familias de mineros serranos; pero el 1 de mayo de 1916 se inició con tres chicos shuar un poco de internado. No siguió. (153)

El primer internado inició en 1916, en Indanza, y su auge se hizo notable desde mediados de los años 30; se consolidaron en el territorio a partir de los años 50 y para 1951 Juank (2016, 155) reporta cuatrocientos internos en siete internados (Gualaquiza, Kuchiankas, Sucúa, Limón, Sevilla, Yaup' y Bomboiza), en tanto que en 1964, año de inicio de la FICSH, hubo 1790 internos en todo el vicariato de Morona Santiago, sobre una población shuar estimada en 12 000 (Shutka en prensa, 105).

---

60 Los shuar asignaron nombres a algunos misioneros y fueron y son nombrados por ellos solo de esa manera. En otros casos, constaté que era una autoatribución forzada que no caló entre ellos. En el caso de Alfredo Germani fui testigo de que la mayoría de shuar lo llamaba padre Aij, con toda naturalidad. Se puede discutir si esa atribución nominal —que él nunca explicó en sus escritos— es usurpatoria y quiso dar a sus obras la autoridad de haber sido escritas, supuestamente, por un shuar. No lo creo, aunque a veces parece hablar por los shuar. Lo que sé es que, en todos los casos, usa el nombre shuar en los numerosísimos textos bilingües escritos y dirigidos a ellos, nunca cuando escribe para un público no shuar, y que los shuar jamás se lo reclamaron; creo saber la razón: no ostentó ante ellos ningún mérito al respecto, no usó su autoridad intelectual para contradecir a ningún shuar, no capitalizó simbólicamente ese privilegio. Los textos que refiero de él no son académicos, sino sus aportes a la educación shuar. Desde otro punto de vista, el uso de nombres shuar por parte de los misioneros pone en escena una práctica no menor y poco visible, opacada por el de la occidentalización de los indígenas: la indigenización de los misioneros, que es un proceso inverso.

La evolución cuantitativa de los internados no dio cuenta de su heterogeneidad tanto por las escolaridades que promovieron como por el proyecto civilizatorio que animaron. A continuación, rastreo las transiciones y transformaciones de la escolaridad de los internados según el respectivo proyecto civilizatorio. Identifico tres formas a lo largo del tiempo: 1. El internado basado en el principio de cocivilización y coeducación con el colono, considerado modelo a seguir (hasta finales de los años 30). 2. El internado de zonas de refugio que se consolidó hacia finales de los años 40 y se caracterizó por el abandono del principio de cocivilización y coeducación con el colono. 3. El internado complementario que surgió a mediados de los años 70 cuando, en ejercicio de autonomía, la FICSH asignó a los internados tareas complementarias que su sistema educativo aún no logró asumir (veremos esta forma en el siguiente capítulo). Mostrar los rasgos distintivos de cada fase nos ayuda a comprender mejor el paso de la implantación a la apropiación progresiva de la escolaridad.

Primera escolaridad: Cocivilización de colonos y shuar, y el enfoque en la niñez

El proyecto de cocivilización fue la perspectiva más temprana y se expresó con claridad en 1906 en el *Informe a la Presidencia de la República,* elaborado por el misionero Mattana, de Gualaquiza ([1906b] 1993). En este informe aparece otro elemento que perdurará a lo largo del proceso y va de la implantación a la apropiación de la educación formal por parte de los shuar: el abordaje desde la niñez, anunciado también en el mismo *Informe* (217), debido al profundo pesimismo que se había apoderado del ánimo misionero en torno a los adultos, y su sentimiento de que no había nada qué hacer o lograr con ellos desde la perspectiva civilizatoria porque era un pueblo irremediablemente perdido:

> Para luchar ante tan temible enemigo, no hay otro recurso que contenerlo por la imposición y reverencia de la autoridad, y para lo porvenir, procurar la formación de nuevas generaciones civilizadas, mediante la educación del niño. Al mismo tiempo, débese llevar elemento sano, de las poblaciones vecinas, para quitar a la barbarie estéril, la posesión de

> los más ricos territorios del país. Así con la colonización se eliminará el salvajismo, triunfará el progreso con el cristianismo; y el Ecuador con elementos de su propio seno, habrá formado vastas y abundantes colonias, que serán lo principal de la República y resolverán en bien de ella, el palpitante y tremendo problema de la miseria en la planicie central de los Andes. (217)

La cocivilización implicaría favorecer decididamente la colonización, aun en contra de la resistencia de los shuar, colonización favorecida también desde la manera de comunicar la doctrina católica para intimidarlos. Un informe manuscrito sobre los conflictos entre mineros y shuar (s. f.), del Archivo Histórico Misionero de Quito, se refiere a una experiencia de pacificación del primer misionero Mattana, tal vez hacia los primeros años de la misión de Gualaquiza, que dice lo siguiente:

> En esos años por la región del río Cuchipamba se había realizado una abundante penetración de cristianos. Esto encolerizó a tres cabecillas jívaros que, después de reunir a los suyos, precipitaron repentinamente sobre la mal apercibida colonia con la más bárbara de las matanzas.
>
> A raíz de tanta atrocidad se dio la circunstancia de que los tres cabecillas jíbaros quedaron ciegos. Esta ceguera a raíz de la matanza, perpetrada en contra de los cristianos, impresionó hondamente a los asesinos y cundió por las jibarías más distantes. En relación con las de Gualaquiza infundió pánico universal e indujo a los jíbaros a tomar esta resolución: No toquemos más a los cristianos porque Dios nos ha de castigar. Quien escribe recibió este dato de fuentes jíbaras viajando por la región de Indanza.
>
> Esta circunstancia concurrió a dos fines: a aumentar el aprecio del Padre Mattana entre los jíbaros y a facilitar a los señores Vega la penetración en Cuchipamba. Estos buenos y cristianos señores, en perfecto acuerdo con la misión salesiana [...] fueron los primeros colonos que comenzaron, a la sombra de la misión salesiana, por ser bien vistos entre los jíbaros y auxiliaron la misión a promover la penetración de los cristianos entre los jíbaros de todo el Vicariato de Méndez y Gualaquiza. (Hoja 9)

La opción estratégica por la niñez es reiterada a lo largo de los años 20 por otra figura determinante, Carlos Crespi, quien en una entrevista al periódico *El Comercio* (15 de abril de 1928) anunció el aban-

dono del mestizaje como posibilidad civilizatoria debido a la negativa shuar; respecto a la niñez, dijo lo siguiente:

> —¿Cree usted en el mejoramiento de la raza?
>
> —Esto lo creo muy difícil. El jíbaro tiene una grande aversión al matrimonio con blancas y, a pesar del trabajo de los misioneros, conserva rígidamente sus tradiciones familiares y raciales. Sólo las nuevas generaciones de niños, educados modernamente, podrán tal vez permitir un acercamiento más fácil a nuestra civilización. (Citado en Juncosa y Álvarez 2019, 155)

La opción estratégica por la niñez otorgaría la posibilidad no solo de empezar de nuevo, sino también la esperanza de convertirla en civilizadora de la población adulta. El misionero Vigna, en un testimonio de 1927, describe el tipo de niñez de aquellos primeros internados y da cuenta de las estrategias misioneras para convencer a los shuar de dejar a sus niños en la misión; al mismo tiempo, el texto deja leer entre líneas que los primeros internados fueron más un espacio de crianza y evangelización que de escolarización:

> En Méndez-Cuchanza, encontré al Ghinassi que había iniciado un internado de niños jívaros: fue un triunfo, pues, aunque el chico varón en su casa es dueño y señor de su voluntad, sin que nadie lo controle, sus padres no permitían absolutamente que se ausentara de casa: no podían estar sin él. Costó trabajo, dinero y un verdadero triunfo, conseguir a los primeros chiquillos jíbaros, como internos; y cuántas veces se tuvo que "pagar" (reconocer con regalos extras), a los padres, para que dejaran que los hijos se quedaran y educaran en la Misión. Cuántas veces, en los primeros tiempos, las Madres compraron chicos enfermizos o enclenques o hijos "no queridos" y tenían que buscarles nodrizas que los amamantaran. (Vigna 2014, 71)

La opción por la niñez fue tan arraigada en el tiempo que el misionero Camilotto, en su conferencia desarrollada nada menos que en la primera asamblea de la FICSH, en 1964, retomó la idea de que "la escuela y el internado son la salvación de la raza jíbara" porque permitían la educación masiva de los niños en edad escolar (Shutka en prensa, 105). Incluso su intervención revela que la tarea educativa enfocada en la ni-

ñez, mediante los internados, es tan importante que es el rasgo distintivo de la misión salesiana respecto, por ejemplo, a los jesuitas. En efecto,

> demostró que el internado para los jívaros es la mejor y más eficaz forma para conseguir la transformación de un individuo. Habló de la experiencia de los Jesuitas y del fracaso en este campo, debido sobre todo a que no se dedicaron a la educación de la niñez, sino a la evangelización del Jíbaro adulto [...] Demostró que, sin conseguir una educación que alcance a todos los niños de la edad escolar, se perdería el tiempo, pues siempre habría Jíbaros no capaces de responder por sí mismos [...]. (104)

Los internados tomaron fuerza recién desde finales de los años 30, pues resultó imposible implantar una estructura educativa que, si bien formaba parte de la experticia salesiana, no se desarrolló con la rapidez esperada debido a varios factores: la precariedad de infraestructura (caminos, acceso a mano de obra, alimentación, etc.); el carácter incipiente de las poblaciones de colonos provenientes de la Sierra, entre otros. A ello, se sumó la muy fuerte resistencia inicial de los shuar a dejarse arrancar los hijos de sus hogares y entregarlos a la misión. Se debió a la visión organizativa del salesiano Juan Vigna,[61] procurador de las misiones entre 1927 y 1948, el impulso definitivo a los internados a los que consideró una "iniciativa que debía ser resolutiva para la evangelización y civilización de los shuar" (2014, 72), un "principio de la solución del problema de la evangelización y promoción humana de la raza shuar" (159).

El mismo misionero reportó un dato no menor sobre el momento crucial (a mediados de los años 30 en que los shuar dieron signos de abandonar toda resistencia y decidieron, de a poco, entregar sus hijos a los salesianos, recogiendo, así, una observación muy relevante: finalmente, los shuar reconocieron en la educación de sus hijos la posibilidad de *medirse* y emparejarse con los blancos. Por lo tanto, fue cuando los shuar percibieron que los internados profundizaban el perfil escolarizante que posiblemente plegaron a ellos:

61 Ver sus apuntes autobiográficos redactados a finales de los años 70 y publicados en Juan Vigna (2014).

> En Méndez-Chuchanza se afrontaron los primeros problemas y se resolvieron las primeras dificultades de todo orden, para esta iniciativa [los internados] que debía ser resolutiva para la evangelización y civilización de los shuar. A los padres Dardé y Ghinassi, se les debe este reconocimiento. Cuando los jíbaros se percataron de los frutos de la educación de sus hijos en la Misión, primero ofrecieron espontáneamente a sus hijos y después insistieron para que se les recibiera como internos: sus hijos resultaban "superiores a sus padres. ¡Podían medirse con los blancos!". Era el principio del triunfo de la iniciativa. (Vigna 2014, 72-3)

Segunda escolaridad: Los internados en zonas de refugio

Vigna tuvo un poder de interlocución notable con el Estado para asegurar su apoyo mediante sucesivos convenios que garantizaron en el tiempo la sostenibilidad de la misión, especialmente con el presidente Velasco Ibarra (Guerriero y Creamer s. f. 130 y s.). Cabe recalcar que, para esos años, la guerra del 41 volcó los ojos hacia la Amazonía y resultó el detonante decisivo para convocar apoyos de todo tipo y consolidar unas misiones ya organizadas. Identificamos cuatro contratos y convenios bilaterales entre el Estado, la Iglesia y las misiones salesianas de Oriente, determinantes para garantizar la sostenibilidad de los proyectos educativos: los contratos con el Estado de 1935 y 1944; la regularización de las relaciones con la Iglesia mediante el *modus vivendi* (1937); los contratos que consolidaron la *fiscomisionalidad* (1946 y 1955). El convenio con el Estado de 1935 pasó desapercibido y el *modus vivendi* de 1937[62] reguló desde entonces y hasta hoy las relaciones del Estado con la Iglesia, reconociendo su "derecho a fundar planteles de enseñanza [...] y respetar su carácter propio",[63] asegurando un marco de considerable autonomía tanto para tomar decisiones administrativas como para

---

62 El *modus vivendi* fue firmado por el presidente encargado Federico Páez, curiosamente liberal, y publicado como Decreto Supremo 46, Registro Oficial de 14 de septiembre de 1937.

63 Durante el Gobierno de la revolución ciudadana, los privilegios fiscales de la Iglesia fueron recortados y redireccionados hacia zonas de frontera mediante Decreto 1785. Asimismo, el "carácter propio" de los planteles educativos eclesiales se ha relativizado con una fuerte incidencia del control fiscal sobre la educación en general.

determinar contenidos y métodos de enseñanza y aprendizaje. Con el tiempo, la autonomía curricular irá cediendo terreno en favor de los planes oficiales de enseñanza, tal como lo establece el contrato de 1955.

El *Contrato para la colonización y civilización de las tribus jíbaras de las florestas* (Decreto Supremo 335, 11 de julio de 1944) fue vital porque atribuyó reservas misionales que implicaron, en palabras del mismo Vigna, "el reconocimiento de zonas de territorio reservadas exclusivamente para 'reducciones' de jíbaros, con prohibición de entrar en ellas a los colonos blancos; la misión salesiana era la representante legal de la raza jíbara de la provincia de Morona Santiago" (2014, 116). Los misioneros identificaron su rol de representación legal con el nombre de *tutelaje*, porque este contrato les otorgó la potestad de actuar a nombre de los shuar. Las reservas misionales se disolvieron en 1969, cinco años después de la conformación de la FICSH, y fueron la base material de la organización territorial del pueblo shuar basada en la conformación de centros, asociaciones y a partir de las redes generadas desde las escuelas del Sistema Radiofónico Shuar.

El tutelaje es un dispositivo que recuerda al *corregimiento*, sistema colonial de administración poblacional, organización del trabajo y de territorios indígenas concebidos como espacios cerrados a cargo del corregidor, una de cuyas funciones era defenderlos de abusos e injusticias. Pero más allá de las diversas formas institiucionales o jurídicas en las que se ha expresado a lo largo del tiempo, el tutelaje es una de las estrategias civilizatorias coloniales, sustentada en los mecanismos de diferencia y clasificación social, racializada que subalterniza a los diferentes en un marco de protección asistida, una vez que, en función de los intereses coloniales, se considera que el exterminio no es viable.

Por ello, la doctrina del tutelaje es un eje importante de la colonialidad que condiciona profundamente las formas de relación con los pueblos indígenas colonizados, y se forjó como doctrina a partir de mediados del siglo XVI, al calor de la polémica entre dos clérigos de posiciones antagónicas respecto a la manera de concebir y colonizar a los pueblos indígenas americanos: Las Casas y Sepúlveda. Según afirma Padgen (1988), Las Casas, a partir de la deconstrucción de la representa-

ción aristotélica del *bárbaro* en tanto esclavo natural, postulaba la *semejanza* de los indígenas en su diferencia respecto al europeo, y reconoció su humanidad porque sus diferencias culturales expresan "los mismos imperativos sociales y morales" que la sociedad europea (1988, 172-4). En cambio, Sepúlveda, en su *Apología* (1550), propone tres tesis básicas a favor de una suerte de humanidad inferior del indio que justificarán la conquista de los pueblos indígenas, el tutelaje y el dominio sobre sus territorios. Al respecto, señala Padgen que:

> Esta obra [se refiere a la *Apología*]... reducía los argumentos del *Democrates secundus* a tres proposiciones básicas: que los indios son inferiores a los españoles culturalmente y requieren "tutela"; que sus crímenes "antinaturales" les privan de sus derechos de *dominium* y que las bulas de donación son un título válido para las conquistas españolas. (1982, 169-70)

Así, el tutelaje es un dispositivo colonial aplicado a sujetos colectivos subalterizados, debido a su inferioridad cultural o moral para ser colocados bajo una jurisdicción (en tanto que, en el lenguaje y la práctica del derecho contemporáneo, la tutela se aplica a la garantía de los derechos de los pueblos) también sobre el territorio colocado bajo la responsabilidad de la autoridad civil o eclesiástica. En lo pedagógico la práctica del tutelaje comporta la infantilización de la población indígena y evoca la práctica escolar vigente, mediante la cual el menor de edad, al no ser capaz de comparecer por sí y ante sí, debe ser representado por un adulto.

Si el contrato de 1944 otorgó a los salesianos la jurisdicción sobre el pueblo shuar y sus territorios, el mecanismo de *fiscomisionalidad* garantizó las condiciones económicas de las obras educativas salesianas en terreno de misión. Se trató de una innovación administrativa financiera que pervive hasta hoy, pensada y diseñada también por el misionero salesiano Juan Vigna y generalizada luego a las misiones de otras congregaciones religiosas (2014, 117-9). La fiscomisionalidad se logró mediante negociación directa con Velasco Ibarra expresada en decreto (Registro Oficial 1016, publicado el 5 de junio de 1946) y consiste en que el Estado asegura financiamiento parcial a las unidades educativas misioneras otorgándoles

partidas, es decir, el salario de un número determinado de docentes, sin que ello afecte la autonomía de gestión de las escuelas misionales. Sin este mecanismo la escolarización en el territorio hubiera sido imposible: le aseguró financiamiento público permanente y garantizó la sostenibilidad en el tiempo de escuelas y colegios misionales hasta hoy.[64] El contrato de 1955 entre las misiones salesianas y el Estado se expresa en el Decreto 2153, también de Velasco Ibarra. Contempla la obligación del Estado de reconocer los establecimientos de los misioneros, financiar los internados y los profesores de las escuelas misionales (FICSH 1976, 107-8). De esa manera, ratifica y amplía el sistema de fiscomisionalidad, otorgando sumas para el sostenimiento general de las obras educativas. Por ejemplo, la situación del personal fiscomisional para el año de inicio de la FICSH (1964) era la siguiente: 170 profesores, de los cuales 86 eran financiados por el Estado ("oficiales") y 74 misionales, financiados por el vicariato (Shutka en prensa, 105).

El proyecto que explica la expansión de los internados exclusivos para los shuar surge en momentos de conciencia del fracaso del principio de cocivilización evidenciado en el despojo de tierras y la aparición de formas de apropiación del trabajo muy cercanas a la servidumbre como la peonización de la población shuar adulta reclutada como partidarios para el cuidado de potreros y el ganado de los colonos y la transformación de la población infantil y joven en "criados" o "ahijados"; es

64 Durante mi presencia en los internados de Yaupi (1980) y Bomboiza (1980-1982), la gestión de las *partidas* era un aspecto importante: como estaban asignadas a una persona, se corría el riesgo de perderlas en caso de su traslado. Asimismo, se argumentaba en el ámbito misionero que estas eran una herramienta conveniente tanto para las misiones como para el Estado porque optimizaban los alcances de la gestión pública para garantizar la educación allí donde no podía hacerse presente y a un costo muchísimo menor. La fiscomisionalidad obligó a las misiones a contar con docentes colonos, no todos necesariamente identificados con la misión por provenir, no pocos de ellos, de otros lugares. Con la progresiva profesionalización, el salario de los docentes shuar, poco a poco, fue cobijado bajo la misma norma. Hoy pervive esta modalidad y el presidente Correa la ratificó una y otra vez. No obstante, los beneficios a las sociedades religiosas fueron redimensionados mediante el Decreto 1785 de 2011 que restringe algunas ventajas a misiones en zonas de frontera.

decir, en *fámulos* de segundo orden. El padrinazgo viabilizó el despojo territorial debido a que los colonos financiaban las fiestas de bautismo y matrimonio contra la cesión de tierras (FICSH 1976, 112).[65]

Pero la evaluación shuar de estas formas de servidumbre no solo apunta a las consecuencias propias de la apropiación del trabajo y la pérdida de tierras; además, comporta aspectos cognitivos porque no solo se trata de explotación, sino de la negación de aquello que la colonialidad concede a los indios: la educación, asumida como posibilidad y valor. El primer presidente de la FICSH, Miguel Tankamash, en las actas de la primera asamblea, evaluó así esas formas de servidumbre: "ningún colono, no obstante ser hermano nuestro, hizo algo por nosotros en el campo educacional. Desafío a los congresistas a que presenten un solo jíbaro que se haya criado en casas de blancos y haya terminado su primaria" (Shutka en prensa, 104).

El mismo Vigna (2014) expresó el abandono del modelo de cocivilización vislumbrado al inicio de los años 30, aunque implementado mucho después bajo el supuesto de que la evangelización y educación separadas de los colonos podrían darles mayores fortalezas a los shuar para afrontar las amenazas del contacto:

---

65 El documento oficial *Solución original a un problema actual* (1976) se refiere al peonaje y a los padrinazgos como métodos e "instrumentos del capitalismo" (111-2). A este último lo vincula con la alienación diciendo que es "otro camino que va a lo mismo: asegurarse la protección de algún colono eligiéndolo como 'padrino' propio o de los hijos: una esclavitud fatal, que llega hasta concesiones innombrables, sobre la propia persona bautizada, sobre las tierras (hay centros shuar deshechos por el colono a través de padrinazgos y enredos familiares) [...] y ¡todo para que el blanco pague la fiesta!" (112). El padrinazgo, especialmente por bautismo, fue una práctica usual desde finales del siglo XIX y sus consecuencias fueron advertidas tempranamente por los misioneros (Pancheri [1906b] 1993, 217) y, con el tiempo, se agudizó por el incremento de la población proveniente de la Sierra. La huella del padrinazgo se evidencia, por ejemplo, en la pérdida de los nombres shuar sustituidos por los del santoral católico según la fecha de nacimiento o por la adjudicación del nombre de los padrinos. En 1997 esta práctica es revertida por la conformación del Registro Civil Shuar que estableció tanto un plan de recuperación y adjudicación de nombres propios como la tarea de rectificar los mal registrados (Jimpikit y Antun 1991, 93 y s.).

> El fenómeno de la colonización de “blancos” había comenzado; ya era avalancha, pronto sería torrente incontenible. Para la obra misionera dicho fenómeno es de considerarse sobre un plan panorámico complejo: había en él lados positivos y lados negativos. Desde el principio, fue mi criterio personal que debíamos proceder para con los shuar, al inicio en la obra de evangelización: hacerlos primero cristianos, sin el contacto con los blancos; después se procuraría civilizarlos según el molde de nuestra civilización que, a no dudarlo, tenía actuaciones que podían despersonalizar al primitivo y serles perjudiciales [...] era inevitable el contacto directo con sus impactos, de las dos civilizaciones: una primitiva, la otra [...] ¡decrépita! Por supuesto, mi criterio quedó para mí y prevaleció la idea general: no era posible contener la colonización de blancos; los shuar al lado de los blancos, automáticamente se dejarían llevar [...] quedaba la solución de una educación prolija, a través de los internados de jibaritos y jibaritas: de ahí saldrían las nuevas familias, los nuevos hogares. (Vigna 2014, 74)

La alerta misionera respecto a las consecuencias negativas de la presencia del colono adquirió visos de criterio oficial para la acción en el testimonio del visitador salesiano Sagasti, en un informe de 1950, a la Junta Orientalista de Cuenca, signo de una transición importante y del arribo de nuevas políticas civilizatorias con miras a constituir zonas de refugio en las reservas misionales otorgadas por el convenio de tutelaje de 1944. Nació así el internado tipo *refugio,* exclusivo para los shuar:

> Después de muchos años de ensayos, la misión salesiana ha emprendido una obra gigantesca, organizando centros civilizados y cristianos de Jíbaros casados y enrolados en la civilización moderna [...] para conservar la raza jíbara, librarla de la explotación y abusos de ciertos colonos y reunirlos en zonas de amparo para facilitar así su civilización e impedir su desbande hacia la frontera peruana, en donde se les trata con toda clase de garantías y halagos. Error craso sería el limitarlos, o peor, suprimirlos. (Informe del P. Sagasti 1950, citado en Bottasso 1982, 159)

El proyecto civilizatorio de los internados de zonas de refugio se expresa en la metáfora del *injerto*, y refleja uno de los patrones coloniales específicos y la clasificación social según la cual la “raza shuar” debía ser parte del conglomerado de la nación para potenciarse a sí misma sin desaparecer, al mismo tiempo que la nación se enriquecería con las po-

tencialidades de la raza shuar. Se trata de una suerte de multiculturalismo propio de una visión patriarcal y paternal en el que las clasificaciones étnicas se ponen al servicio del enriquecimiento de un conjunto que no es propio, clausurando allí sus posibilidades de existir, colocándola al servicio de metas que no son suyas, negando su autonomía y el carácter de cultura viva y abierta. En ese sentido, Vigna afirma que, con su trabajo, los misioneros: "habían salvado la raza, la habían culturizado, evangelizado y potenciado; algo nuevo en la historia de la humanidad; un fenómeno de trascendencia histórica, pues se injertaba en el conglomerado de una nación otra nación, sana, inteligente, de seguras potencialidades, patrimonio y riqueza de incalculable valor" (2014, 126).

La novedad de esta postura, de todas maneras integracionista, empujó el proyecto misionero más allá de otras expresiones coloniales: el burdo nacionalismo de algunos salesianos, como el de Brito (1938), y, por supuesto, más allá del proyecto de disolución total de los shuar en el mestizaje. Plegar a la supervivencia de la *raza* shuar resultó una transformación significativa en la actitud misionera, cuya experiencia con pueblos de tierras bajas en otros países (Argentina, Venezuela, Paraguay y Brasil) les hizo pensar que no era posible y, de cierta manera, fue también una posición que colocó a la misión en un plano ideológico de conflicto creciente con los colonos y el Estado. Pero esa posición debe ser evaluada, una vez más, como expresión resituada del racismo, en tanto que se trata de una supervivencia que pone a la cultura en situación cerrada y "congelada en el estatuto colonial". Como afirma Fanon, el régimen colonial "no entraña la muerte de la cultura autóctona. Por el contrario, de la observación histórica resulta que lo que están buscando es más una continua agonía que una desaparición total de la cultura preexistente. Esta cultura, otrora viva y abierta hacia el futuro, se cierra, congelada en el estatuto colonial" ([1959] 1965, 47).

Los internados, sobre todo los primeros, fueron una experiencia traumática para los niños y niñas shuar debido a estos aspectos críticos resaltados en las narrativas de los adultos de hoy: autoritarismo y control disciplinar con castigos, a veces físicos; precariedad alimentaria y desigualdad de condiciones entre internos y misioneros; carga de

trabajo abrumadora que atentaba contra las condiciones de aprendizaje; educación basada en la repetición memorista y sin culminación de los ciclos normales, entre otros aspectos. El testimonio de Luis Tibipa (2008) sobre su paso por el internado de Limón, en los años 50, refleja muy bien cada uno de los aspectos señalados pero, además, porque resalta dos elementos importantes. El primero consiste en su decepción al descubrir que la educación para los niños shuar abarcaba un rango de conocimientos mucho menor respecto al de los colonos: no se atenía a los ciclos normales. Al parecer, la escolaridad shuar de entonces consistía en una versión precaria de la ofrecida a los colonos, con criterios arbitrarios de promoción de un ciclo a otro (por ejemplo, recitar de memoria el himno nacional o la oración del credo), e itinerarios inconclusos que colocaban a los shuar en situación de desventaja cognitiva respecto a los niños colonos:

> Hubo una escuela gigantesca a mi modo de ver infantil. Pensé: "ingresaré y aprenderé lo máximo". Cuando tocaron la campanilla para la formación, unos se fueron a un lado y otros fuimos a diferente lugar. No comprendía la desigualdad. Había una escuela para los pobrecitos shuaritos y una hermosa escuela para los niños colonos. No comprendía la situación, pero forzado entré a las clases. (16)

> En nuestra tierra, la escuela funcionaba con cinco grados. No hubo el sexto grado. ¡Malditos! Dijimos. Nos han engañado, estuvimos fuera de la educación. Se cumplieron los designios diabólicos y perversos de los religiosos. Nos creyeron orates. Con la ayuda de papá y de nuestro hermano menor Pedro, pagamos CIEN SUCRES MENSUALES A UN PROFESOR, para terminar la instrucción primaria. (46, énfasis en el original)

El segundo aspecto que me llama la atención del testimonio de Tibipa es que evidencia la práctica misionera de abducción de la niñez mediante el reclutamiento de niños y niñas, así como los dispositivos con los que recuperar a los internos huidos:

> Una noche, en mi casa de lujo, lleno de paz y armonía, dormía plácidamente. La naturaleza que me cuidaba me colmó de susto. Alguien estaba perturbando la paz de la noche. Silenciosamente entraron y prendieron

las linternas, cual delincuentes raptaron a Pedro y Efraín. Luego se los llevaron sin reclamo alguno.

Todos nos levantamos asustados. Yo vi sombras y luces de linternas. Hubo gritos y espantos. Todo fue rápido, no supe de qué se trataba. Fui indiferente a los sucesos y seguí con el sueño infantil.

Cuando tuve uso de razón pregunté a mis padres, entonces supe que mis hermanos se habían escapado de la Misión de Limón. (2008, 12)

No obstante, el mismo testimonio refleja el convencimiento de los shuar adultos respecto a que, a pesar de todo, el paso por el internado era necesario para niños y niñas shuar: "Hablaban de la misión, de los padres, de las madres y la escuela. Te vamos a internar en la misión. Irás a la escuela y aprenderás a estudiar. Te van a tratar bien y no escapes" (13).

Los internados en zonas de refugio estaban conformados por niños y jóvenes de ambos sexos, bajo la responsabilidad de misioneros salesianos e hijas de María Auxiliadora, respectivamente, dando lugar a una educación diferenciada según dualidades espaciales y pedagógicas por género, a partir del principio de aprendizaje teórico y práctico. Las niñas y jóvenes se especializaban en destrezas de costura y habilidades del hogar; los varones, en tareas productivas. La escolaridad no definía del todo la vida de los primeros internados ni la permanencia, a tal punto que la estadía de los jóvenes era fluctuante y los aprendizajes irregulares, de acuerdo a la heterogeneidad de las situaciones individuales. Generalmente, la enseñanza consistía en la alfabetización, la castellanización y los primeros números, prohibiéndoles el uso del shuar chicham; tal como vimos en las historias de vida del capítulo precedente: la vida cotidiana era la oportunidad, para los varones, de aprender diversos oficios (ganadería, carpintería, herrería, mecánica, etc.).

La presencia de jóvenes, aun mayores de 18 años que convivían con niños de corta edad, respondía a la expectativa de casarse con alguna interna, según las lógicas del matrimonio preferencial, pero también con la pareja escogida por los misioneros, que así forzaban la desintegración de la familia shuar (FICSH 1976, 169, nota 224). Al respecto, en la historia de vida de su padre, Carmelina Jimpikit recupera este testimonio:

> Por lo general en el tiempo de los primeros Sacerdotes, los padres eran quienes se encargaban de aconsejar influyendo ideas para el futuro, de hecho escogían a las chicas preferidas y exigían el matrimonio. Al mismo sistema fue sometido Carlos J. En ciertas ocasiones el padre dijo: "cásate, pierdes mucho trabajo". Luego saldrá en busca de tierras para posesionarse y empezar nueva jornada de trabajo. Pero él por temor le dijo que no quiere casarse y prefiere seguir soltero. Sin embargo decide casarse, para que no le maldiga ya que mucho le exigía. El padre elige a la chica, la futura esposa llamada Angelina Tseremp (madre difunta), hija de Tseremp' y de Kintianua, residente de Bomboiza. (Jimpikit y Antun 1991, 29)

A ello debo añadir que la vida cotidiana[66] estaba absolutamente estructurada según una rutina invariable jalonada por actividades litúrgicas (misa diaria y oraciones antes de cada comida y al terminar el día), escolaridad, *oficios* (actividades de mantenimiento de la infraestructura: barrido, control de la maleza, etc.) y actividades productivas para garantizar la alimentación. Esto último era muy importante porque sostener las raciones diarias para alrededor de 200 personas demandaba muchísimo trabajo en las chakras y tareas anexas como el acopio y trozado de la leña (a cargo de los hombres) y la cocina (a cargo de las mujeres). Las actividades de horticultura no siempre respetaban la división de roles de género: las tareas de roce y quema que siguen al tumbe del bosque, tradicionalmente realizada en mingas por ambos sexos, las realizaban solo los hombres. Los varones, asimismo, intervenían en la preparación del suelo y siembra de plátano, arroz y, ocasionalmente, de yuca. Las mujeres, en cambio, sembraban y mantenían los sembríos de yuca, fréjol, papa china, camote, etc. Por lo general, las actividades eran tan diferenciadas que casi no había contacto entre hombres y mujeres e, incluso,

---

66 Estos datos reflejan mis conversaciones y experiencia como misionero *asistente* en dos internados que respondían, de manera atenuada, a la de los internados tradicionales, pues para los años 80 estos contaban con muy pocos internos debido a que la FICSH solicitó a los salesianos restringirlos a ofertas específicas de bachillerato. Fui asistente en los internados de Yaup' (de abril a agosto de 1980) y Bomboiza (desde agosto de 1980 hasta septiembre de 1982). El *asistente*, generalmente un seminarista que había culminado sus estudios de Filosofía, era quien supervisaba todas y cada una de las actividades del internado; en mi caso, las de los varones internos.

había barreras de visibilidad entre los espacios de residencia masculinos y femeninos. En la escolaridad, en cambio, confluían espacial y temporalmente ambos géneros.

La pedagogía salesiana de la preventividad, que consistía en garantizar presencia continua entre los jóvenes, producía una temporalidad saturada de actividades colectivas casi sin tiempo libre disponible, con poco margen para la individualidad, un aspecto importante de la subjetividad shuar. Ninguna actividad debía ser realizada sin la supervisión misionera, incluso el deporte, convertido en una práctica cotidiana. Los fines de semana los familiares visitaban a los internos e internas, y la visita era otro espacio-tiempo de confluencia entre internos e internas. El momento de *estudio* era particularmente importante a medida que los internados estandarizaban su oferta educativa. Por lo general, se trataba de dos momentos de silencio absoluto: uno más corto en la mañana, antes de las oraciones y la misa; otro más largo en la tarde, luego de la merienda y antes de ir a dormir. En esos momentos los internos e internas realizaban sus tareas, practicaban caligrafía y se ponían al día en sus obligaciones académicas, lo que otorgó consistencia al aprendizaje respecto al rendimiento académico de los estudiantes colonos.

Las vidas ejemplares

Las dos únicas biografías de shuar ejemplares producidas por los salesianos, la de María Hilaria Kajékái (1940-1965) y la de José Vicente Wamputsar (1919-1949), fueron escritas por el misionero José Carollo (1975 y 1977, respectivamente). La producción y difusión de biografías edificantes es un rasgo heredado de Don Bosco (1815-1888), su fundador, quien, para lograr la identificación de los adolescentes con su propuesta religiosa, ética y educativa, se sirvió de biografías de personajes juveniles ejemplares y prototípicos de su tiempo (Juan Bosco 1844, 1859, 1864 y 1868),[67] el más importante de los cuales fue santo Domingo

67 Las biografías escritas por Don Bosco forman parte de la colección *Escritti edificanti e apologetici* a la que pertenecen también numerosas biografías de santos y de papas. Las biografías juveniles fueron las siguientes: *Cenni storici sulla vita del chierico Luigi Comollo, morto nel seminario di chieri ammirato da tutti per le sue*

Savio, el decantado de virtudes intelectuales, morales y espirituales que cabe esperar del itinerario educativo salesiano, generalmente para aquellos jóvenes que vivían en los internados.

Estos adolescentes estaban revestidos de una "aureola de santidad" y su rememoración en los escenarios escolares articulaba el microcosmos, la temporalidad festiva y las formas de asociación juveniles mediante la adscripción de los estudiantes a clubes etarios embanderados en torno al valor distintivo de cada personaje. Esos clubes se denominaban "compañías" y convocaban a los jóvenes en torno a su figura ejemplar. En mi experiencia como educador de un internado shuar, nunca se aplicaron tales formas asociativas pero sí se hacía memoria ocasional de tales figuras, especialmente la de Domingo Savio, sin insistir demasiado por su anacronía respecto a la realidad de los jóvenes shuar.

Propongo tres características que marcan esos relatos, porque se traducen en inscriptores textuales muy importantes para las dos biografías shuar producidas por las misiones salesianas:

1. Primacía de los valores espirituales (ascética y renuncia a las pasiones, piedad cultual, voluntad explícita de santidad mediante la obediencia y disponibilidad total al guía espiritual) sobre los valores morales (sinceridad, apego irrestricto al deber, liderazgo y capacidad de intervención disciplinar con los compañeros de estudio) e intelectuales (rendimiento académico, capacidad productiva artística, artesanal o literaria). Que primara lo espiritual expresa el dualismo jerarquizado alma-cuerpo, asumido en la pedagogía salesiana desde la concepción tomista (Ricaldone 1954, 92) que conlleva la lucha contra las pasiones, es decir, contra el deseo sexual, un componente esencial en las vidas de estos jóvenes.
2. Esta lucha se encamina a someter las tentaciones del cuerpo al espíritu mediante la penitencia, pero, sobre todo, por

---

singolare virtu scritti da un suo collega (1844); *Vita del giovanetto Savio Domenico. Allievo dell'oratorio di San Francesco di Sales* (1859); *Il pastorello delle alpi overo vita del Giovane Besuco Francesco d'Argentera* (1864); *Vita del giovane Saccardi Ernesto, fiorentino* [escrita por Juan Bonetti] (1868).

medio de la dirección espiritual y la obediencia como valor supremo que articula la vida en los internados.

3. Estructura agónica expresada en el énfasis simbólico de la muerte prematura, rasgo inevitable y necesario en todas las biografías juveniles. La estructura agónica se expresa en la lucha contra las pasiones y contra el medio social y cultural de los jóvenes.

La muerte prematura[68] confiere a los personajes un estatuto superior, anuncia su santidad y tiñe las biografías de un grado tal de densidad y gravedad existencial que las convierte en instrumentos de alto impacto emocional para los adolescentes. El lugar central de la muerte se encamina, además, a que los jóvenes lectores se enfrenten al precio apocalíptico y definitivo que conlleva aceptar o deslindarse del itinerario espiritual en el que se hallan inmersas sus propias narrativas.

Otro referente obligado para entender las biografías de José Vicente Wamputsar y María Hilaria Kajékái, ambos fallecidos prematuramente, es la primera biografía de un estudiante indígena salesiano, que hoy busca ser reconocido santo: Ceferino Namuncurá (1886-1905),[69] mapuche de la Patagonia argentina e hijo del cacique Cafulcurá, quien llevó a cabo la capitulación de su pueblo ante la arremetida de la campaña del desierto. Nicoletti (2009) plantea algunos ejes de comprensión que configuran en su momento las sucesivas biografías de Ceferino Namuncurá.

En primer lugar, es necesario reconocer el contexto de violencia física y simbólica ejercida sobre los mapuches y su territorio por las campañas de conquista del desierto hacia finales del siglo XIX para ratificar

---

68 La muerte prematura de los personajes juveniles remite a la experiencia de alta mortalidad infantil y juvenil, a mediados y fines del siglo XIX, en las ciudades europeas en un momento de industrialización emergente e inmigración desarticulada del campo a la ciudad, como ocurría entonces en Turín, cuna de la Revolución industrial en Italia y cuna también de la Congregación Salesiana (J. Bottasso, comunicación personal, 12 de octubre de 2012).

69 Las biografías más tempranas sobre Ceferino Namuncurá han sido escritas por el salesiano Luis Pedemonte: *Ceferino Namuncurá: Lirio de la Patagonia* (1938); *Vida y virtudes de Ceferino Namuncurá* (1943); *El buen Ceferino: Cuadros y episodios narrados a Jorgito con ilustraciones* (1942); *Una gloria argentina ignorada* (1945).

la ocupación y soberanía nacional al sur de la provincia de Buenos Aires, con su arrinconamiento o eliminación (Nicoletti 2009, 1 y s.). En segundo lugar, las biografías de Ceferino son parte de una metodología de evangelización que persigue la institucionalización simbólica de figuras aborígenes prototípicas, en este caso, la de indígenas que acceden al itinerario de *santidad* (2 y s.) desde su misma *aboriginalidad*. En tercer lugar, el itinerario de santidad de Ceferino también está signado por su muerte prematura que revalida su *olor de santidad* y un estatuto de virtud superior. En cuarto lugar, en tanto figura colectiva *aborigen*, la muerte prematura de Ceferino se conecta con la idea de muerte sacrificial y "sublimación de la raza", que enlaza, a la vez, su extinción inminente con la idea de "redención racial" (5). Por último, la construcción devocional de Ceferino apunta a instituirlo como intercesor de su pueblo y "misionero de su gente" (6), que intercede por ellos sin renunciar a su condición.

Ceferino representa las consecuencias de los embates de la conquista del desierto sobre los pueblos mapuches entre 1878 y 1885, respecto a la cual los salesianos se resignan a tomar la posición de "ir detrás de la espada" (Nicoletti 2006, 2), sin cuestionar la conquista pero asumiendo el rol de denuncia, mediación y diplomacia para salvar lo que se pueda,[70] siempre un paso atrás de sus dramáticas consecuencias. En ese marco, los relatos inscriben la figura de Ceferino como memorial sublimado e inquietante de lo que no fue posible salvar y muestra del precio inevitable de la civilización y de la cristianización. El mensaje implícito más cuestionante que comporta la figura de Ceferino consiste en que los pueblos indígenas deben morir inmolados en el proyecto civiliza-

70 Dice Nicoletti (2006, 2): "Los salesianos conocían el estado de los indígenas deportados, asistieron en Buenos Aires al triste panorama de exterminio, pobreza, esclavitud y maltrato a los sobrevivientes y lo dieron a conocer públicamente en escritos internos de la Congregación. ¿Por qué decidieron de todos modos acompañar al ejército conscientes de que su plan evangelizador se contradecía fuertemente con la violencia del ejército? '¿Qué tiene que hacer el ministro de Guerra y los militares con una misión de paz?', le escribía Don Bosco a Giacomo Costamagna en 1879, e inmediatamente se justificaba: 'mi querido Don Bosco es necesario adaptarse por amor o por la fuerza! En esta circunstancia es necesario que la cruz vaya tras la espada, y paciencia!'". La cita de la carta de Costamagna es sumamente significativa porque él será el primer obispo salesiano en territorio shuar.

torio y de cristianización al que no podrán sobrevivir. De esa manera, acalla las contradicciones y naturaliza la violencia simbólica insertando un elemento en apariencia más allá del conflicto: el itinerario universal de la santidad.

Estos vectores de sentido atraviesan profundamente las biografías que los salesianos han escrito sobre María Hilaria Kajékái (1940-1965), hija de Kajékái y Yampánik, nacida en Tsankáun, punto entre las actuales poblaciones de Limón e Indanza. Titulada *Una orquídea perfumada de la selva*[71] (Carollo, 1975), la biografía retrata la vida de una joven shuar en edad matrimonial fallecida a los veinticinco años. La de José Vicente Wamputsar (1919-1949) relata la vida del primer salesiano shuar, hijo de Kayap y Francisco Panchi, de la zona del grupo de Bomboiza, publicada también por el salesiano José Carollo, *El primer shuar salesiano. José Vicente Wamputsar* (1977). Por tratarse del primer religioso salesiano shuar, se lo considera un hito que certifica el fruto más importante de la acción misionera. También él murió prematuramente y muy joven (treinta años) en un accidente de aviación en Ambato. El arco temporal de ambas biografías va desde finales de los años 30 hasta mediados de la década de los 70 del siglo XX, un momento histórico crucial para la existencia del pueblo shuar en el que tuvieron lugar apuestas de autoafirmación y vigencia creciente en el territorio, aun en medio de la consolidación inquietante de la colonización en el territorio.

A diferencia de la figura de Ceferino, que anticipa la rendición y la capitulación de aquellos que todavía resisten en medio de la situación casi terminal y al borde de su extinción y genocidio, las biografías misio-

---

71 Las metáforas "florales" expresan una preferencia acusada de los salesianos para titular sus biografías edificantes. Esas metáforas aluden a la noción de cultivo y cuidado que supone el itinerario espiritual, pero también el reconocimiento de una etapa de florecimiento de la misión y el enclave local o étnico de los personajes investidos con el nombre de la flor característica del lugar. Ver, por ejemplo, Ragucci, Rodolfo (1954). Ver también la referencia ya citada de Luis Pedemonte sobre Ceferino Namuncurá (1938). Cuando no está presente la metáfora floral se remarca con frecuencia la pertenencia local o étnica; por jemplo: R., Piñol, *Ceferino Namuncurá. Rasgos biográficos del hijo del gran cacique araucano Manuel Namuncurá, llamado "el ultimo rey del desierto"* (1947).

neras sobre Hilaria y José Vicente anuncian una situación muy diversa: no solo que el pueblo shuar, pese a todo, resistió los embates de la colonización y sobrevivió; además, se incluyeron en la forma de escolaridad propia de los internados y lograron, por fin, convocar allí a gran parte de la niñez y juventud shuar. Pero las muertes prematuras de Hilaria y Vicente remiten a los mecanismos de inmolación colectiva propios del proyecto civilizatorio moderno colonial que conlleva la renuncia a las formas de vida, de ser y pensar propias, a las estructuras sociales y familiares que hacen posible la toma de decisiones colectivas, y al mundo de sentido que caracteriza la cultura shuar. Ambas biografías trasuntan el optimismo del éxito de la misión convertida, por añadidura, en el principal actor de colonización al garantizar sus condiciones materiales y simbólicas (caminos, escuelas, colegios, iglesias, servicios de salud, etc.) que favorecerán la presencia de población serrana en el territorio, esta vez más permanente, numerosa y articulada.

La biografía de Vicente indica que llegó a la misión de Indanza en 1932, cuando "los internos no pasaban de 6 o 7 [...] y no existía Escuela regular [...] Los internos recibían una instrucción asistemática a base de catecismo, lecciones de lectura, de escritura, de cálculo, etc." (Carollo 1977, 16). Dos años después, fue llevado por un misionero para apoyar la misión de Gualaquiza en las tareas del internado. Su función, la de fungir como mano derecha de los salesianos en la asistencia a los internos, se ve con toda claridad en el siguiente testimonio del Luis Bozza:

> Vicente, como el de más edad, se destacaba por su bondad, obediencia y piedad. Lo tuve por alumno durante tres años: hizo el tercero, cuarto y quinto grado; este era el último de la escuela de entonces. Con qué atención asistía a clases! Admiraba en él ese interés en escuchar los consejos y las enseñanzas morales y religiosas que se impartían a todos.
>
> Siempre atento al más mínimo deseo de los Superiores; no sólo, sino que se insinuaba entre los compañeros para que ellos también hicieran lo mismo. En esta forma era siempre el primero en apoyar las órdenes que impartían los Superiores; se las repetía a sus compañeros, traduciéndoselas, para quien hacía falta, en el idioma shuar y los exhortaba a

cumplirlas. Al notar en alguno de ellos algo de descontento, dulcemente lo reconvenía.

> Les llamaba la atención cuando desobedecían o hacían caprichos o hablaban alguna mala palabra. Y lo hacía con autoridad y a la vez con dulzura [...] En cuanto a la piedad no podía ser más sentida. Él era el sacristán y cómo cumplía de bien ese oficio [...]. (25)

Nótese en la cita un retrato de Vicente totalmente enajenado de su identidad shuar y en todo conforme a las vidas ejemplares de los salesianos. Si bien, para finales de los años 70, en los que su biografía fue escrita, se había descartado el mestizaje como estrategia civilizatoria para los shuar por su resistencia; su *ejemplaridad* encubre de cierta manera una propuesta de blanqueamiento, en tanto negación de su indianidad. Sin que esté presente el mestizaje, el retrato de interno-salesiano perfecto de Vicente refleja el proyecto civilizatorio de los misioneros que descansa en dos de sus elementos: el olvido y la negación de lo indígena, que contribuyen a legitimar su exclusión y dominación. El proyecto civilizatorio comparte, sin mestizaje biológico de por medio, los desplazamientos advertidos por Muyolema (2001):

> De esta manera, el mestizaje se muestra a sí mismo no solo como un olvido de lo "indígena" sino como su negación. Como proceso cultural, condicionado por históricas relaciones de poder, el mestizaje significa el olvido de la herencia indígena y como asunción política, como conciencia de sí y para sí, significa la negación de lo indígena. Olvido y negación parecerían ser dos momentos consecutivos de operación de desplazamiento y asunción sustitutiva de una nueva inscripción política y cultural. (350)

La biografía de Vicente persigue eso mismo, presentarlo como ejemplo de olvido y negación de su indianidad: se ofrece a los suyos como referente de esa renuncia. No obstante, su biografía abre un capítulo que aborda el tema, porque de todas maneras es un shuar que, cercano a los veinte años, debe enfrentar "una exigencia de orden étnico, viniéndose a ser para él el matrimonio la única alternativa 'honrosa' que se le ofrece como para participar en plenitud de la vida del grupo familiar" (28). El episodio es interesante porque pone en evidencia uno de los principa-

les roles de los primeros internados: garantizar matrimonios cristianos a los shuar internos y ofrecer una formación básica a las futuras esposas. En efecto, llegó el momento en que Vicente escogió su futura esposa tras largas tratativas, pero ella no era bautizada. Se hizo necesario, entonces, "llevarla a la Misión para darle cierta preparación espiritual, a la vez que algunos conocimientos de lectura, escritura, cuentas, costura, etc., para nivelarle, en cuanto fuera posible, al futuro esposo" (29). En torno a la evangelización se otorgaba a las mujeres un acceso diferenciado a los conocimientos y destrezas artesanales femeninas. Finalmente, la candidata a esposa no pudo soportar el internado y, tras otros intentos fallidos para encontrar otra, Vicente decidió hacerse salesiano laico.

Ambas biografías apenas ofrecen detalles sobre el contexto histórico de sus personajes, que se supone estuvo marcado por la inestabilidad demográfica y mortalidad de niños y ancianos shuar, debido a enfermedades y epidemias introducidas por la colonización serrana del valle del Upano en los años 40: sarampión, tosferina, viruela y tuberculosis (Harner 1978, 34-5). Pero los acontecimientos más dramáticos para las familias de Hilaria y Vicente ocurrieron en la zona de confluencia del Zamora con el Tutanangoza, durante la guerra del 41 con Perú. Una partida de soldados ecuatorianos provocó la matanza de familias shuar, recibiendo como respuesta un *raid* donde mataron un considerable número de colonos mineros ubicados a lo largo de las riberas del Zamora (Tiwiram 1985, Petsein 1985 y Sarmiento 2013). Estos acontecimientos dividieron a los shuar de un lado u otro del conflicto, como víctimas y victimarios a la vez, detonando mecanismos de represalias con hondas repercusiones en la vida de las comunidades hasta tiempos muy recientes.

La biografía de Hilaria menciona explícitamente estos hechos que provocaron en la zona, de manos del Ejército ecuatoriano, "una matanza indiscriminada y la desaparición casi total de varias familias shuar. Se salvaron las mujeres 'jóvenes' y los niños" (Carollo 1975, 10). Lo que interesa destacar aquí es, primero, la mirada del biógrafo que atribuye el origen de la tragedia a la decisión aislada y desafortunada de un teniente; luego, su interpretación respecto a que los desajustes demográficos

ocasionados por los conflictos son la causa del auge de la poligamia, una práctica tradicional a contravía de los principios cristianos.

La poligamia siempre fue, y todavía es, inquietante para los misioneros pues es la piedra de toque para los fundamentos de la evangelización y el carácter exclusivo que confiere al vínculo matrimonial. A la vez, resulta amenazadora porque activa el lado más inquietante de la visión de género de los misioneros, basada en el imaginario de una sexualidad indígena que convierte a las mujeres en víctimas inofensivas de la crueldad y autoritarismo de los varones shuar, por lo que deben ser sometidas a un régimen de refugio y protección.

La biografía refuerza algunas inscripciones sobre la figura del polígamo sumada a las ya presentes sobre el brujo (*uwishin*), enemigos emblemáticos de la cristianización. Kajékái, padre de Hilaria, por añadidura, fue ambas cosas y todo lo que él representa constituye, en realidad, el verdadero objeto al que apuntan las *inscripciones disciplinarias* de su biografía. Sin duda, el énfasis simbólico en las figuras del polígamo y el *uwishin* ha sido una constante en las narrativas misioneras hasta finales de los 70 y, aunque fueron valoradas de forma heterogénea, se apeló a ellas para inscribir los mecanismos shuar de toma de decisiones en instancias de *liderazgos* individuales muy fuertes, pero sin conexión explícita con formas de *gobierno* en el territorio basadas en la deliberación y los acuerdos colectivos. En tal sentido, el relato misionero refuerza, sin buscarlo, el *leit motiv* de un tipo de representación que hizo del núcleo mítico ritual y el parentesco las instancias previas y estables —no deliberantes— de regulación y aglutinación colectiva, conforme a las cuales los pueblos indígenas reaccionan de forma previsible, mostrándose siempre idénticos a sí mismos, de espaldas a la historia y a la posibilidad de establecer negociaciones diversificadas ante situaciones históricas concretas.

La negativa de Hilaria a ser segunda esposa que, por otro lado, no constituye una actitud inusual, seguramente interrumpió gravemente la circulación de los compromisos recíprocos de su grupo familiar, generándole no pocas dificultades. Pero esa ruptura individual es incluida en una *inscripción disciplinaria* que apunta a esencializar la poligamia y las prácticas del *uwishin,* obliterando su relación con el contexto de

crisis, tensiones y conflictos del momento. Se las desconecta, así, de su sentido histórico y de su teleología: reconstituir el grupo, incorporar a las víctimas de la violencia y garantizar la existencia colectiva en un momento de grave crisis poblacional. Al mismo tiempo, la demonización del polígamo y el *uwishin* deslegitima los complejos mecanismos de evaluación de la situación y de toma de decisiones en el territorio asumidos frecuentemente por tales figuras, negándoles el rol de negociación y deliberación —de *gobierno*— que debieron asumir en medio de esos acontecimientos desestabilizantes y cargados de amenazas.

Las investigaciones shuar (Tiwiram 1985 y Petsein 1985) respecto a la consiguiente represalia y conflictos sangrientos con los mineros dan cuenta en cambio de las intensas negociaciones que tuvieron lugar entre los shuar, con los consiguientes acuerdos, desacuerdos, conflictos, posicionamientos a favor y en contra de los militares y de los mineros que desembocaron en decisiones tajantes pero insatisfactorias para muchos de los mismos shuar, inmersos en relaciones de comercio e intercambio con los colonos. Lo shuar aparecen allí no solo como víctimas sino también como actores colocados a un lado y otro del conflicto, a veces con un pie en ambos sitios y buscando la mejor salida. La biografía de María Hilaria Kajékái (1940-1965) descuelga su vida de estos acontecimientos y la convierte en una respuesta personal a la llamada divina, abstrayéndola de las consecuencias de la violencia generada en el territorio. Asimismo, congela la imagen de su padre, Kajékái, ubicando su actuación en un ficticio y prototípico papel al margen de cualquier interrogación de su posición y la de los suyos en medio de los conflictos.

En su narrativa está muy presente el mismo carácter agónico de la biografía de Ceferino Namuncurá, porque el *abrazo* a la cristianización debe ser fruto de una lucha, de una ruptura en contra de las fuerzas de su cultura; la misión debe intervenir en este preciso momento y asegurarle *rescate* y refugio. En efecto, los eventos y episodios de huida de Hilaria, búsqueda, refugio y reencuentro son lugares relevantes en el relato. Sobre la decisión de Hilaria de resistirse a la voluntad de su padre y de su familia para ser segunda esposa de un shuar, Carollo afirma que

> allí había comenzado la verdadera historia de su alma. La semilla había sido echada ya en el surco; tendría que pasar el invierno, un invierno que duraría nueve años, para al fin brotar y fructificar en la maduración penosa, lenta pero segura y consciente, de lo que había constituido la aspiración y el deseo íntimo y profundo de toda su vida: llegar a la Misión donde Dios le esperaba. (1975, 15)

Pero un aspecto culminante del carácter agónico de su biografía es la premonición y aceptación estoica de su propia muerte como oportunidad para lograr el contacto total y definitivo con Dios. Hago notar que, según el relato, Hilaria afronta su muerte como si se tratara de una decisión personal, planificada y pautada con total precisión en el tiempo, señalando día y hora,[72] un aspecto no fácil de asumir ni de entender. No sabemos cuánto habrán intervenido las exigencias retóricas, pero sí sabemos que la conciencia programada de la propia muerte logra calzar esta historia en el molde de las biografías edificantes e inscribe a Hilaria como figura de carácter superior y marcada por el itinerario de santidad aborigen, tal como ocurrió con Ceferino.

Su biografía expresa la intención de construir una *aboriginalidad* cristiana para los shuar, pues el autor, tal como ocurrió con la figura de Ceferino, confiere a Hilaria el significado de prototipo original (“sin copia”), capaz de condensar los rasgos esenciales del ser, de la subjetividad, de la sexualidad, del saber propios de un cristianismo femenino shuar que se ofrece como posibilidad para las mujeres shuar, apropiado para enfrentar las amenazas de desestructuración y disolución en los estrictos límites del internado pensado como refugio:

> Y nuestra admiración sube de punto si consideramos el carácter y el temperamento de las demás jovencitas shuar que por lo general y debido quizás al choque cultural, a la destribalización y a la introducción en

---

72 Ver el diálogo con el que anticipa su propia muerte (Carollo 1975, 41-2). Con el grupo comentamos que el suicidio es un caso de muerte anticipada y autoplanificada. A veces las mujeres shuar, aunque se conoce también del caso de hombres, acuden a tal conducta extrema para protestar y señalar su desacuerdo ante las decisiones familiares relacionadas con el matrimonio. Curiosamente, y tal vez por casualidad, las actitudes de anticipación y planificación que rodean la muerte de Hilaria pudieran ser mejor leídas por los shuar como propias del contexto de un suicidio.

> la vida de ellas de estructuras nuevas que llevan al individualismo, presentan reacciones de inconsciencia, volubilidad, mal soportando trabajos pesados o compromisos exigentes. Esto nos lleva a creer sinceramente que María Hilaria se presenta frente a todo el grupo de compañeras internas y, aún más, frente a las jóvenes shuar de su tiempo, como una "excepción", como un "original" que no ha tenido "copia"; y todo esto, considerado en el marco de circunstancias de su vida y de su muerte, nos induce a creer de verdad en una presencia extraordinaria de Dios en su alma. (Carollo 1975, 36)

Esta cita devela la manera en que se inscribe disciplinarmente la moralidad de los shuar sobre el trasfondo de dos elementos, el primero de los cuales emerge desde la crítica del misionero a su propia cultura atravesada por "estructuras nuevas que llevan al individualismo", aunque las posibilidades abiertas por tal crítica se resuelven en una actitud incriminatoria contra los mismos shuar considerados individualistas porque "presentan reacciones de inconciencia, volubilidad, mal soportando trabajos pesados o compromisos exigentes" (36). Se afianza así la certeza del deber misionero de *asistirlos* en este paso forzoso de un mundo a otro, en lugar de dirigir la mirada hacia el entorno civilizatorio que el misionero trae consigo, cuestionar su legitimidad y buscar posicionamientos diferentes y alternativos.

La crítica a la ética y la política shuar funciona como las representaciones morales de los isleños del estrecho de Torres, referidas por Nakata (2014), que aprisionan la capacidad ética de los individuos en el carácter excluyentemente social y colectivo de los códigos, propiedades temperamentales, costumbres tradicionales o convenciones culturales. Aunque también los misioneros salesianos valoraron y admiraron algunas actitudes *colectivas* y *tradicionales* de los shuar (Broseghini 1993, 42 y s.), este reconocimiento no da razón todavía de los individuos en tanto sujetos morales, y sus actitudes resultan *valores aislados* e incompletos si no logran ser incorporadas al plano superior de la *virtud*, la nueva frontera evolutiva del desarrollo ético. La *virtud* es individual, pues se refiere al sujeto, y es el lugar donde las costumbres colectivas pueden cumplir aquello que anuncian. Los hombres y las mujeres shuar podrán respetar la propiedad privada y ser estoicos o muy exigentes pero, por sí mismos,

nunca llegarán a ser *virtuosos*. La misión es, pues, la garantía del paso de la costumbre y la convención social a la *virtud*.

Pero también las biografías de Hilaria y José Vicente invitan a indagar en ellas la manera en que actuaron como sujetos activos que intentan salidas tentativas y exploratorias en medio de las transformaciones. Por lo tanto, no se debe descartar que, en el cruce de las trayectorias de su tiempo, expresen los inicios de un cambio de posición de los shuar respecto a la misión, la colonización y las concepciones sobre sí mismos. El contexto de ambos personajes propone plantear que su ingreso a la misión obedece a la necesidad de explorar alternativas individuales y oportunidades inéditas para enfrentar los cambios. Es muy posible que sus itinerarios estuvieran marcados por el objetivo de pasar por allí —los internados— para decirles a los suyos cómo transitar por estos espacios ambiguos y explorar sus posibilidades sin perderse en ellos.

Las biografías de Hilaria y José Vicente han sido usurpadas y fueron puestas al servicio de la apología celebratoria de la cristianización (civilizar para cristianizar y cristianizar para civilizar). Desde esta perspectiva, ambas biografías hacen públicas *figuras* que siguen la metáfora de los "primeros frutos" pero de otra planta, y signos confirmatorios del éxito misionero: esta es la inscripción disciplinaria más poderosa porque sus narrativas silencian los esfuerzos de reafirmación de sí mismos como sujetos activos de las transformaciones que tienen lugar, ante las cuales sus vidas, así narradas, no tienen nada que decir y nada que hacer. Estas biografías confirman, con sus matices y diferencias, el parecido que tienen las inscripciones misioneras salesianas con las producidas por la Sociedad Misionera de Londres, sobre los isleños del estrecho de Torres, porque "el isleño fue transformado tanto en sujeto como en objeto por este primer esfuerzo misionero, y suministró, desde afuera, un alma interior que necesitaba ser rescatada y remodelada" (Nakata 2014, 51).

Movimientos de la modernidad. Representaciones epistémicas y morales

Según Nakata (2014), la disciplina no opera exclusivamente desde la ciencia, sino desde cualquier práctica intelectual capaz de operar *inscripciones*, cualquier tipo de afirmación sobre los pueblos indígenas

que niegue su carácter de pueblos en transformación y en continuo debate para optar por trayectorias que les permitan existir colectivamente. Nakata hace alusión a las inscripciones misioneras cuando se refiere al informe de la estadía del misionero presbiteriano Samuel MacFarlane entre los pueblos del estrecho de Torres (1888),[73] al señalar la presencia de dos elementos epistémicos en las descripciones aplicables a la realidad de la misión salesiana: 1. La reducción de lo desconocido a lo conocido, según la norma de que aquello que no se conoce o no se comprende, aquello que no puede ser traducido comprensiblemente en términos del observador, no existe, es una ausencia que debe ser llenada por nuevas realidades introducidas por el misionero. 2. El acallamiento de las violencias mediante la autocerteza de los éxitos organizativos. De esa manera,

> El objetivo de la misión era llevar el evangelio a la gente, rescatar las almas perdidas, y guiarlas de nuevo hacia el estado ideal. Teniendo en cuenta que MacFarlane no pudo reconocer ninguna de las estructuras sociales que había, le parecía que había una evidente necesidad de introducir algunas reconocibles: nuevas leyes, nuevos sistemas de creencias, nuevas formas de vida y de trabajo. Al no darse cuenta de que estaban sometiendo a la gente, los misioneros consideraban esto como un acto justificable. Sin entender las estructuras de los nativos, impusieron remedios y reformas que consideraban universales. De hecho, debido a que los misioneros tenían la intención de que las reformas estuvieran bien organizadas, se sentían orgullosos de sus logros. (Nakata 1914, 14)

También es relevante la crítica anticolonial de Nakata a la ciencia, respecto a los resultados de la Expedición Antropológica de la Universidad de Cambridge, dirigida por el zoólogo Alfred Haddon a las mismas islas, en 1898, y cuyos informes finales fueron publicados entre 1901 y 1935. La práctica investigativa de la expedición incidió en el giro hacia el trabajo de campo de la etnografía británica y dio inicio a la *etnografía de salvamento,* ante la desaparición de la gente y las modificaciones

73 Los resultados de las observaciones y de la actividad misionera de más de una década se publicaron en el libro *Among the Cannibals of New Guinea: Being the story of the New Guinea mission of the London Missionary Society* (1888).

del contacto (Edwards 1998, 179-98), tendencia que aparecerá entre los salesianos mucho más tarde y se consolidará con otros sentidos y contextos desde los 60 del siglo XX en adelante.

Las consecuencias performativas de "nombrar y simular el mundo" (Vázquez 2014, 180) no desaparecen, persisten, moldean y estructuran la realidad de los indígenas y sus relaciones, a la vez que hablan acerca de los sistemas políticos y económicos en los que están inmersos (los antropólogos y misioneros se van, pero la fuerza estructurante de sus representaciones y estructuras epistémicas persiste). Nakata (2014) dice al respecto:

> Tendemos a ver las prácticas intelectuales de esos científicos como pertenecientes a un contexto histórico, desaparecido hace tiempo en lugar de verlos como pertenecientes a disciplinas intelectuales y científicas en las que la práctica actual sigue incrustada. Tendemos a pensar que las prácticas de estos científicos se fueron con ellos cuando dejaron las islas del Estrecho de Torres. Sin embargo, estas prácticas están todavía con nosotros y en este sentido, al igual que los misioneros, los científicos nunca se han ido. Del mismo modo los isleños no han sido devueltos a su propio contexto histórico y no han sido entendidos desde esa posición. (205-6)

Aunque para el caso shuar tal articulación no logró el mismo nivel de coordinación entre misioneros y etnógrafos, tanto unos como otros ejercieron mediante su producción discursiva el *poder semiótico de significar* a los shuar —parafraseando el rol que Said atribuyó al orientalismo (2008, 177)— haciéndolos visibles, accesibles e inteligibles en tanto objetos de evangelización, intervención pedagógica o "materia de estudio" (198). Ambas instancias desempeñan un rol parecido al científico orientalista descrito por Said —refiriéndose al filólogo Renán— que construye su objeto de estudio y "el acto mismo de construir es un signo de poder imperial sobre los fenómenos recalcitrantes, al tiempo que una confirmación de la cultura dominante y su 'naturalización' [...] expresión del etnocentrismo europeo" (202).

Misioneros y antropólogos insertaron a los pueblos indígenas en una narrativa ajena para convertirlos en aquello que en el contexto de la

producción cinematográfica se denomina *figurantes*,[74] categoría colectiva que se refiere a los "no actantes", "no actores por excelencia" o, a lo sumo, *actores de reparto* de un guion que no han escrito: el *figurante* adquiere *figura* a partir del guion que lo enmarca (Didi-Huberman 2014, 154-5). Mediante sus inscripciones textuales, la misión y la academia enmarcan, la mayoría de las veces, a los pueblos en guiones y narrativas que no son propias, haciéndolos *figurar* en marcos de comprensión y de acción definidos por fuera y al margen de sus propios espacios de búsqueda.

La perspectiva del giro decolonial de los estudios (inter)culturales latinoamericanos da un paso más allá al concebir la representación como uno de los movimientos de la modernidad-colonialidad, asociado al movimiento de apropiación. Representar es una manera en que la modernidad-colonialidad desplaza otras realidades e instaura la suya propia como la única posible. En efecto, los movimientos de la modernidad-colonialidad (de representación y de apropiación) no se comprenden sin referencia a la postura fanoniana respecto al racismo, un mecanismo hábil y adaptable que sanciona previamente la inferioridad del colonizado para emprender su "opresión sistematizada" (Fanon [1959] 1965, 40). El trabajo hermenéutico de la modernidad-colonialidad nombra para hacerse de territorios y para desplazar o desterritorializar:

> Un código único se sobrepuso a otros códigos: los códigos de quienes desde entonces serían referidos como indios. Estos últimos viven la experiencia del desplazamiento; un orden simbólico extraño se instala en su seno en abierta confrontación con sus horizontes culturales. El actor foráneo elabora con sus instrumentos hermenéuticos una versión del mundo en el que es subsumido como objeto un mundo largamente habitado y conocido. La radicalidad de lo extraño es una experiencia que afecta a aquellos hombres concretos y a sus mundos. En esa violenta re-

74 Este término proviene de la práctica cinematográfica y lo he tomado de Didi-Huberman (2014, 154-5), quien, citando la obra *L'Acteur de cinema* de J. Nacache, asume que: "El figurante solo está allí por el traje que lleva, la mancha de color móvil que pone en un decorado. [...] La puesta en escena lo estaciona, esclavo anuente del cine, sometido a las órdenes vociferadas y a la disciplina militar. De salir de filas, pone en peligro el plató. [...] Cada figurante es contratado y pagado por la producción sobre la base de su estatus 'no actante'".

lación, el acto político del conquistador-narrador de poner nombre a las cosas no inauguró el mundo, sino una disputa por la representación del mundo que se libra desde entonces en el ámbito simbólico del lenguaje y en la arena de las luchas políticas. (Muyolema 2001, 328)

Para entender mejor esta dinámica, parto de Vázquez (2014), quien propone que la modernidad instala una forma de *presencia* (término que surge algunas veces en este escrito) que se entiende a sí misma como totalidad, en lugar de la "presencia abierta relacional [que] no se puede entender como completa, como la totalidad de lo real" (Vázquez 2014, 180). Los movimientos mediante los cuales la modernidad-colonialidad controla la presencia y, al mismo tiempo, la afirma como totalidad son dos: el movimiento de apropiación y el movimiento de representación, explicados de la siguiente manera:

El movimiento de apropiación [...] se encarga de convertir todo lo que existe en la presencia de un objeto disponible, clasificado y apropiable, esto incluye las tierras, los organismos, los cuerpos, los minerales, etc. [...]

El movimiento de la representación [...] se encarga de producir la visión del mundo, de controlar su legibilidad. La representación controla la legibilidad de lo real, controla los imaginarios [...] pasa por el control del nombrar las geografías, los cuerpos, los organismos, todas las formas de presencia, llegando hasta la generación de simulaciones autoreferidas de lo real, es la producción y circulación del universo de lo simbólico y establece a la modernidad como un territorio epistémico. (180)

De estos dos movimientos, analizaré el segundo —el de la representación—, sin dejar de trazar vínculos y relaciones con el movimiento de apropiación, para rastrear las representaciones misioneras en torno a la inteligencia y las capacidades cognitivas shuar, aludidas en su sensitividad y moralidad; es decir, en tanto actos de gobierno que delimitan un lugar periférico para los shuar en el proyecto civilizatorio, a la vez que disponen apropiaciones y despojos del territorio y las territorialidades.

Representaciones epistémicas

Parto de la vía señalada por Nakata (2014, 35) para arribar a las representaciones epistémicas y de las capacidades cognitivas shuar desde las

inscripciones del cuerpo y los sentidos. Incluyo en el mismo itinerario también las inscripciones sobre la moralidad (entendida como temperamento o carácter), porque remiten, asimismo, a las definiciones de inteligencia. Inicio con dos textos: el primero, tomado de la crónica de Pankeri en Gualaquiza ([1894] 1993 I); el segundo, del misionero Carlos Crespi, titulado "El Oriente Azuayo", publicado en *Monografía del Azuay*, en 1926 (ver Mora 1926; las citas son tomadas de la reedición de Crespi [1926] 1993).

> Su conformación antropológica difiere poco de los tipos medo-persa, pero la posición de sus ojos los hace más semejantes a los chinos. Las ventanas de la nariz son un poco más anchas y aplastadas, pero mucho menos que los negros; de igual manera, sus labios son un poco gruesos pero no deformes. El color de la piel ese un rojo cobrizo un poco amarillento; tiene poca o ninguna barba, y su pelo es siempre muy abundante y negro. (Pancheri [1894], citado en Bottasso 1993a, 78)

> [...] Tiene el sentido del olfato poco desarrollado, puesto que no rehúsa la carne de puerco y la de pescado, aun cuando esté corrompida. La vista, empero, es finísima: distingue un pajarito a muchos metros de distancia. El gusto lo tiene muy ordinario, pero el tacto muy sensible: una espina, un dolor cualquiera le hace lanzar siempre palabras de imprecación. (Crespi [1926] 1993b, citado en Bottasso, 411)

Muchas de las primeras descripciones misioneras sobre los shuar ilustran hasta qué punto "el lenguaje del colonizador, cuando habla del colonizado, es un lenguaje zoológico" (Fanon [1961] 1983, 20), operando su reducción a cosa colonizada mediante la segmentación y disección narrativa del cuerpo, discursividad del saber-poder racializado equivalente al acto de posesión (apropiación) progresiva del cuerpo (Juncosa 2012, 162). Las descripciones metonímicas de rasgos somáticos asemejan el proceso de reconocimiento minucioso del territorio apropiado. A la vez, la atribución de rasgos opera la clasificación en términos de raza y clase, mediante la identificación del conjunto de mayor coincidencia: el tipo medo-persa pero con algo de chino.

En el caso de la cita de Crespi aparece, en cambio, un patrón de evaluación sensorial dual, basado en el principio no formulado de que la sobrepresencia de un rasgo compensa la negación deshumanizante de

otro; así, a una *híper* caracterización le corresponde una *hipo* caracterización (Juncosa 2012, 160 y s.). El énfasis semiótico en la extraordinaria capacidad visual y táctil remite a la siguiente ecuación: a mayor sensorialidad, menor capacidad de abstracción y viceversa. Así, nombrar a los shuar como seres superdotados de una tan sutil como extraordinaria sensibilidad visual y táctil los sitúa en una relación contigua y sin mediaciones intelectuales respecto a la naturaleza; un fantasma que acecha en el fondo de las caracterizaciones duales entre pensamiento concreto, en términos de "pensamiento sensible", propio de los indígenas, y pensamiento abstracto, propio de "los occidentales", según el patrón de la dualidad oralidad-escritura descrita en el capítulo precedente.

Así, se infiere que los sensorialmente *híper* dotados resultan, en contrapartida, *hipo* dotados cognitivamente. Los argumentos que refuerzan la imposibilidad de abstracción del pensamiento shuar y su fijación en lo sensible prefieren la entrada lingüística y tienen que ver con un tipo de referencialidad no comprendida que enfatiza el contexto presente y el interlocutor: "La idea del Jívaro no da importancia a la acción más que al que la hace, o a alguna característica de este" (Tallachini [1904] 1993, 291-2). El segundo argumento lingüístico proviene del léxico carente de entradas abstractas, señal que refuerza la noción del shuar apegado a lo sensible a tal punto "que casi no saben concebir la idea de la espiritualidad del alma" (Gusmano [1904] 1993, 329).

Esta inscripción sitúa a los shuar lejos del pensamiento abstracto y los encierra en la sensorialidad, como corresponde a seres anclados en la naturaleza. Pero admite otras posibilidades: la sobrevaloración de los sentidos no siempre implica negación de la inteligencia, sino también reconocer un tipo particular de ella adecuada para la potencial tarea en la división internacional del trabajo que aparecerá mucho después. Con el tiempo, la agudeza visual y táctil ha reafirmado un destino (y una tarea) para el pensamiento primitivo shuar: la caracterización de la fauna y la flora (reeditada por la legislación ecuatoriana respecto a los *bioconocimientos indígenas* y en la literatura que hace de los pueblos indígenas guardianes del medio ambiente), y ello debido a la riqueza de su léxico para referir el entorno. De nuevo, aparece la ecuación racializada

de pensamiento moderno colonial, según el cual lo que se quita (pensamiento abstracto) se compensa con la sobrepresencia de otro rasgo (la riqueza de léxico de flora y fauna):

> Alguien afirma que la lengua jíbara es una de las más ricas y poéticas que existen. Poética lo es, sin ninguna duda, por el frecuente uso de la metáfora y énfasis, cosas que se observa, aún más en la lengua quichua. Pero estos dos aspectos característicos, demuestran precisamente la pobreza de un lenguaje que necesita metáforas y gestos para expresar el pensamiento. Si de veras fuera rico, los Jívaros no tuvieron necesidad de repetir cinco veces seguidas la misma palabra, como lo hace en sus conversaciones clásicas. Pero si al idioma jíbaro se tuviera que conceder el honor de ser llamado "muy rico", esta riqueza se notaría tan solo en los términos particulares de las numerosísimas especies de flora y fauna amazónica. En este sentido, los Jívaros merecen el título de naturalistas porque no dejaron sin nombre ni siquiera al más pequeño insecto, ni una hierba de hilo invisible. Pero no encontrarás términos generales ni abstractos. (Tallachini [1904] 1993, 291-2)

Otro de los rasgos psicológicos relacionado con la inteligencia es la vivacidad de carácter y la vitalidad, enlazados de tal manera que abre la puerta para reconocer en los shuar disposición para el aprendizaje, pero no saberes. Un temprano testimonio misionero asocia la inteligencia con la vivacidad (energía vital) y la postura corporal altiva; la vivacidad denota la presencia de inteligencia y tal asociación perdurará en las representaciones de los misioneros porque, seguramente, vislumbraban allí el potencial de aprendizaje de los shuar:

> [E]l Jívaro es el salvaje más simpático y más inteligente, pero al mismo tiempo, el más terrible y más temible. No es alto como habitante de la Patagonia, ni como el mismo Coroado del Matto Grosso, su estatura no supera mucho la nuestra mediana, y es muy ancho de tórax. Pero su manera de caminar altiva, da la ilusión de que es más alto de lo que es realmente; la cabeza recta y majestuosa demuestra su inteligencia; los movimientos altivos e inquietos indican vivacidad y firmeza. En el Jívaro, todo es natural: la manera de caminar, la vida, la misma exuberancia de vida (Gusmano [1904] 1993, 325).

Poco después, el etnógrafo finlandés Rafael Karsten sitúa la vivacidad y la energía vital en el ámbito de las "características mentales" y actitudes existenciales propias de un pueblo de pasiones fuertes:

> En general, el indio jíbaro promedio es un individuo bien parecido, que produce una agradable impresión. Su cuerpo, proporcionadamente constituido y bien desarrollado, da testimonio de la vida móvil que lleva y la cultura física continua a la que se sujeta desde muy niño; así mismo, su vivo aspecto irradia esa inteligencia y energía que es una de sus principales características mentales. Al mismo tiempo toda su personalidad y sus vehementes gestos y forma de hablar expresan esas emociones y pasiones fuertes que han hecho famosos a los indios jívaros y que ellos han mostrado especialmente con relación a sus enemigos. ([1935] 2000, 86)

El mismo Karsten, en su citado diario de viaje a la Amazonía ecuatoriana, entre 1917 y 1919, unifica el retrato moral con el intelectual, al atribuir a los shuar agudeza intelectual y al clasificarlos como los indios más inteligentes de Sudamérica:

> A pesar de un cierto egoísmo primitivo y pese a la desconfianza con que ven a todos los extraños —tanto blancos como indios de otras tribus— los jíbaros son en el fondo gente excelente con grandes posibilidades de desarrollo, sin duda. *Son los indios más inteligentes que he conocido en Sudamérica,* una circunstancia que explico a partir de sus constantes conflictos internos. Estos han hecho evolucionar su *agudeza intelectual* y han dejado vivir a los más sabios y listos —mediante una selección natural diríamos— mientras los menos inteligentes han sucumbido—. He visto muchas pruebas de su absoluta honestidad, una característica con que se distinguen con ventaja de los indios cristianos; dicen la verdad y están muy dispuestos a informarme abiertamente sobre cualquier tema que planteo. El mayor peligro para un blanco que los visita, y realmente el único, surge de sus fatales supersticiones que a veces pueden tener consecuencias insospechadas. ([1921-1922] 1998, 236, énfasis añadido)

El misionero protestante Francisco Drown también reconoce y aprecia la vivacidad de los shuar, aunque deplora la degradación de sus hábitos de limpieza (Drown 1962, 87, citado en Bottasso 1993 II, 6, nota 6): "Aunque su vivacidad me atraía, me sentía repelido por su suciedad y hábitos personales".

Otro de los rasgos psicológicos cognitivos reportado por los misioneros, a partir de numerosas experiencias de primera mano, es la irrefrenable curiosidad por examinar los artefactos de misioneros y viajeros pero sin apropiarse de nada, trazando un enlace entre los rasgos cognitivos (curiosidad) y morales (respeto por lo ajeno):

> Estos salvajes no tienen solo muchas pretensiones, sino son también muy curiosos. Quieren ver y observar todo, preguntan todo, pero debemos confesar que no nos dimos cuenta de ninguno que tocara alguna cosa sin permiso. Al contrario, se nos asegura que entre Jívaros, los que no han sido contaminados por los pésimos ejemplos de los blancos, es considerado "malo" el que miente y roba. (Pancheri [1893], 1993, 43)

De las representaciones morales a las epistémicas

La moralidad misionera salesiana construyó inscripciones a partir de la dualidad jerarquizada y mutuamente excluyente entre espíritu y cuerpo, que coloca la sexualidad en el terreno inquietante de la colonialidad de la subjetividad mediante el control disciplinar, la confesión y la dirección espiritual. Por ello, la sexualidad shuar fue tratada e intervenida sociológicamente desde un tópico preponderante: su poliginia. Marie Perruchón (2003), por ejemplo, afirma lo siguiente respecto a las concepciones de los misioneros salesianos sobre la moralidad sexual de los shuar:

> Los misioneros generalmente insisten en una crítica moral de la cultura local y la sociedad y, por ello, impulsan cambios de gran alcance en las creencias y prácticas [...] Los salesianos no fueron la excepción. La condena misionera aceleró la desaparición de prácticas tales como la reducción de cabezas, las guerras de venganza, la poliginia y los ritos de iniciación masculinos y femeninos, por citar algunos ejemplos. (2003, 44-5)

Las apreciaciones misioneras sobre la sexualidad son heterogéneas y matizadas: van desde quienes incluyen la poligamia en el inventario de "costumbres bárbaras", aun reconociendo que "es practicada por algunos como cosa lícita y los otros no se asombran por eso" (Pancheri [1893] I, 1993, 50); hasta visiones más serenas y complejas como las de

Allioni, quien para 1910 afirmó que la poligamia se asocia con necesidades productivas y económicas, a tal punto que "es general, solamente esos pocos débiles de constitución y que por consecuencia no pueden trabajar y los otros que quieren seguir la enseñanza cristiana, son los que tienen una sola esposa. Para ellos el tener varias esposas es un medio para tener más riqueza" ([1910] 1993, 123).

Lo mismo vale para las afirmaciones sobre el carácter subordinado de la mujer respecto a los hombres, comprensión que gana complejidad explicativa conforme el mayor contacto misionero con los shuar en el terreno y se despojan, progresivamente, de lo ya dicho. Si para los testimonios tempranos "también la mujer es casi una esclava" (Pankeri [1894]1993, 84), otros más tardíos desaprueban dicho parecer reconociendo el fuerte ascendiente de la mujer shuar:

> Se ha dicho y escrito repetidas veces que las mujeres jíbaras son esclavas y que el marido tiene derecho de vida y muerte, que las somete a rudos trabajos y que ellas no tienen ni manera ni fuerza para sustraerse a la brutalidad. No es así, hay mucha exageración. En los años que llevo estudiando a este pueblo, muy raras veces he visto maltratar a las mujeres, mucho menos las he visto sometidas a trabajos exagerados. He visto que generalmente se quieren y que las mujeres tienen siempre un fuerte ascendiente en la casa. (Allioni [1910] 1993, 125)

Otra fuente que reconoce aspectos muy positivos en la moralidad shuar son los escritos del misionero Juan Ghinassi, quien en sus *Apuntes sobre los jívaros* ([1946] 1993, II, 207 y s.) admira la honestidad, el respeto por lo ajeno, el respeto y la consideración por la mujer, etc. Uno de los enlaces entre lo moral y epistémico más densos es la metáfora del cautiverio de los shuar en el reino de Satanás, *leit motiv* de suma importancia y de profundas consecuencias para la geopolítica del conocimiento de la modernidad-colonialidad, que sitúa la evangelización en el centro del proceso civilizador, constituido por dos empresas solidarias entre sí: el rescate moral y el rescate epistémico.

Mattana relata lo siguiente cuando refiere la conversión de un líder shuar en el momento de su muerte: "¡Cuántos pensamientos se me atropellaron luego en la mente, cuando derramé sobre él las aguas de

salvación y pronuncié las palabras de su regeneración espiritual! He aquí un alma que por tantos y tantos años fue esclava del demonio" ([1896] 1993, 152). La metáfora reaparece luego en un folleto conmemorativo de la presencia de las Hijas de María Auxiliadora entre los shuar (1904-1954) en el capítulo titulado "El reino de Satanás" (citado en Bottasso 1993, II, 6, nota 1).

Inspirada en la perspectiva de Bartolomé de Las Casas, la imagen del alma cautiva del demonio enlaza pensamiento y moralidad de una manera muy particular: no desconoce la presencia de la razón, sino su situación permanente de "voltear su rostro al diablo", de estar atrapada en esa trayectoria diabólica. Por sí misma, la razón indígena es incapaz de superar tal fijación y colocar el rostro en la dirección que corresponde. Esa razón *volteada al diablo* es el factor epistémico que hace posible el secuestro y esclavitud de la moralidad en manos de Satanás. El cautiverio obnubila el juicio de la razón, ignorante para percibir el bien y, al mismo tiempo, daña el alma que debe ser regenerada y rescatada. La evangelización será la única empresa capaz de cubrir el reto del doble rescate (el ético y el epistémico) y la autoadjudicación de la doble tarea es una expresión refinada del saber-poder de la modernidad colonial que coloca la misión en el centro del proceso civilizatorio y hace de la doctrina y la pedagogía herramientas de redención. La civilización, en sí misma, es una tarea de redención ineludible e imponible que prescinde de la voluntad y el consentimiento de los indígenas, porque debe ser llevada a cabo *por su propio bien*, su bien moral y su bien epistémico.

Los misioneros protestantes también trazaron vínculos muy fuertes entre religión, moralidad y aspectos epistémicos como ejercicio de las dinámicas de raza, clase y clasificación social ejercidas sobre el pueblo shuar. Por ejemplo, el siguiente himno, que fue muy popular en Makuma (en el trans Kutukú, zona interior del territorio shuar), articula tan concisa como contundentemente categorías morales y epistémicas que clasifican a los shuar entre protestantes y católicos, dotados de rasgos distintivos y duales al punto de que los shuar católicos resultan moralmente *amarrados* e ignorantes: "*Yus shuarcha jingkiamua nuke aiñawai* (Los no

cristianos están como amarrados). *Wénawai jiñum ti necachu asar* (Van al fuego por ser ignorantes)" (FICSH 1976, 165, nota 210).

De las representaciones a las apropiaciones del territorio y la naturaleza

La inscripción de los shuar como pueblo "pérfido, astuto, soberbio, egoísta [...]", tomada de una carta de Magalli (MSH, E 2, 52. "Seis cartas dirigidas al Presidente de la República [...]"), es tal vez el lugar común más persistente y "repetido literalmente en muchas publicaciones salesianas" (J. Bottasso 1993, t. II, 7, nota 6), que aparece una y otra vez hasta convertirse en marca étnica asociada con la irracionalidad infantil, sustrato de una actitud arbitraria, sin objeto, impropia de una razón que debe evaluar el presente y arribar a conclusiones definidas: "[los shuar] casi siempre, cuando ofrecen un cabo, enredan todos los demás. Impacientes, ruidosos y caprichosos como los niños malcriados". El misionero Carlos Crespi enlaza, además, la niñez del pueblo shuar con la violencia temperamental: "En medio de tanta soberbia, en medio de un carácter tan libre e independiente, se ve siempre al hombre primitivo, al niño de la civilización" ([1926] 1993, 419),[75] situándolos así en la jurisdicción de la intervención misionera.

Desde una lectura fanoniana, las inscripciones de los shuar como pueblo violento y sin gobierno, constituido por grupos desarticulados y confrontados entre sí, reflejan la atribución de una corporalidad colectiva muy específica, inspirada en la vertiente racista de cuño anatomo-fisiológica que se renueva "en la teoría moderna de la ausencia de integración cortical de los pueblos coloniales" (Fanon [1959] 1965, 38). Ser representados como un pueblo sin conexiones corticales, sin articulaciones políticas, contribuyó a desterritorializar al pueblo shuar: impulsó de manera muy concreta la apropiación de un territorio baldío porque, supuestamente, esa calidad los colocó en una situación de desintegración y "al borde de la extinción" (Bottasso 1982, 23-4). Los conflictos entre los grupos, los desajustes demográficos causados por las enfermedades, los desplazamientos y la desterritorialización aparecen así desconectados de

75 Pancheri afirma que "su carácter es soberbio, más allá de lo imaginable, y desprecian a los demás" (1894, 85).

los movimientos de la modernidad-colonialidad. Las guerras endógenas se explican desde la práctica del presente etnográfico; es decir, como un rasgo permanente que oculta las condiciones históricas que impulsaron su movilidad territorial en momentos de intensos y violentos contactos. Las guerras endógenas asumidas en tanto condición permanente colocaron al pueblo shuar en situación de ser pacificados pues eran un estorbo para el progreso; además, contribuyó a generalizar la imagen de un pueblo desmembrado y casi inexistente cuyo territorio debía ser considerado "vacío", "baldío" y disponible para la colonización.

El movimiento de representación moral y epistémica genera una territorialidad amazónica "vacía" y "baldía" de sentidos y carente de *telos* territorial, ya que los shuar despliegan su vida y cultura de tal modo acorralada y encerrada en la inmediatez que no logran siquiera vislumbrar las potencialidades del progreso. El espacio amazónico no está habitado por la *territorialidad* shuar; los shuar no constituyen una territorialidad en el espacio amazónico; son un pueblo ausente, sin derecho a la tierra por su inestable y precaria relación con ella o porque, en calidad de niños temperamentales y violentos, no ejercen acción racional que dejen marcas civilizatorias. De esa manera, los shuar viven en la naturaleza, no en el territorio. La misión se apodera de la potestad de imprimir e instalar sentidos territoriales vinculados con actividades productivas cada vez más orientadas al capitalismo globalizado y la explotación de recursos naturales. En ese *telos* configurado por el progreso, los shuar tienen un lugar reservado: producir como campesinos y artesanos, tal como los colonos, trazando el vínculo entre clasificación social, etnia y clase.

Por otro lado, los misioneros reforzaron, desde su proyecto civilizatorio, la representación patriarcal de una naturaleza feminizada, incompleta y silenciosamente disponible a la intervención masculina por ser *virgen*:

> Naturaleza de la región. Es enteramente cubierta por selvas vírgenes, las más estupendas del mundo, cruzada por innumerables ríos de cierto tamaño. No se encuentra encerrada entre montañas abruptas ni extensas planicies. Se trata de montañas ricas en vegetación que enmarcan las corrientes de agua, cerca de las cuales viven los Jívaros. (Allioni [1910], citado en Bottasso 1993b, 37)

Y desde su proyecto evangelizador produjeron una visión desencantada de la naturaleza, vaciada de la pletórica presencia de espíritus y seres no humanos que habitan el territorio shuar, aun a pesar de reconocerla como signo de la presencia de Dios, presencia única y totalizante no dispuesta a compartir el territorio con nadie. Concebir la naturaleza en tanto creación es una operación desdivinizante que anula la autonomía y realidad previa de la naturaleza como entidad con la cual es necesario interactuar respetuosamente: "El ojo del espectador queda encantado y ya no sabe lo que más lo atrae. Todo es hermoso, con esa hermosura de la creación, y el esplendor de la naturaleza revela la mano de Dios que ha hecho todas las cosas con admirable armonía y orden en todas sus partes" (Mattana [1896], citado en Bottasso 1993a, 172).

Las representaciones sobre la soberbia-violencia del pueblo shuar se han transformado y complejizado con el paso del tiempo y los cambios de contexto; incluso, hasta revertirse y funcionar en sentido contrario. En el transcurso del surgimiento de la Federación Shuar, ocurrió un proceso curioso mediante el cual resignifican y se reapropian de los rasgos de altivez, bravura e imprevisibilidad a ellos atribuidos para incluirlos en un discurso de sí para otros hasta convertirlos en elementos de autopresentación colectiva y advertencia de hasta dónde pueden llegar en caso de sentirse amenazados en el territorio.

Al mismo tiempo, fue importante el discurso inverso, aquel que salió al paso al del *complejo del colonizado*. Ese discurso fue detonado por la Federación Shuar para contribuir a la superación de la patología identitaria que supuestamente aquejaba a quienes querían ser como los colonos, desidentificándose de lo suyo. Cuando llegué a la misión, en 1980, la figura del *acomplejado* o *aculturado* era ya un tópico para argumentar la necesidad de valorar la propia cultura y no permitir ser avasallados por la de los colonos, pero me dio la impresión de haber sido recogido e impulsado desde algunos misioneros antes que por los mismos shuar, pues, en realidad, son poco afectos a realizar taxonomías de este tipo. De todas maneras, conversaciones en torno a ello se hacían presentes. Cuando preguntaba a los internos de la misión qué entendían por *shuar aculturado*

respondían que se trataba de *shuar creídos*, que asumían una identidad que no tenían y que se sentían superiores a otros.

La figura del shuar aculturado evoca sin duda a Fanon, quien aborda el tema desde la experiencia colonial de los negros en varias alusiones de sus obras *Piel negra, máscaras blancas* ([1952] 2009), *Por la revolución africana* ([1959] 1965) y *Los condenados de la tierra* ([1961] 1983), con diversos apelativos propios de su abordaje psicoanalítico: complejo de inferioridad, alienación del negro, sentimiento de inferioridad ([1952] 2009, 43, 44, 59); enajenación ([1959] 1965, 47) y complejo del colonizado ([1963] 1983, 22]. Con ello se propuso analizar "distintas posiciones que adopta el negro frente a la civilización blanca" ([1959] 2009, 45). Tal vez su definición de enajenación refleje los elementos presentes en los demás términos: "[El negro] habiendo juzgado, condenado, abandonado sus formas culturales, su lengua, su alimentación, sus costumbres sexuales, sus maneras de sentarse, de descansar, de reír, de divertirse, el oprimido, con la energía y la tenacidad del náufrago, se arroja sobre la cultura impuesta" ([1959] 1965, 47).

No obstante, la enajenación nunca es total ni irreversible: admite la posibilidad de que el inferiorizado retome su "posición original". Los misioneros potenciaron la figura del complejo del colonizado, y el texto de Aij' Juank (Alfredo Germani) es prueba de ello, pero sin seguir del todo su itinerario porque —en rigor— se desentendieron de las patologías del colonizador, las de su propia cultura, cuya raíz más profunda es la inhumanidad del blanco que arroja lo negro —lo indio— a una zona del no ser (Fanon [1952] 2009, 43). En ese discurso para otros, la atribución de la falla —el complejo del colonizado— se cierne sobre los sujetos y hace de ellos mismos la causa de su propia desgracia. Por un momento, la mirada incrimina a los shuar y la desvía, aunque no del todo, de las contradicciones que emanan del sistema mundo capitalista moderno colonial del que los misioneros son portadores.

Parodias de la episteme materialista shuar

Culmino este apartado estableciendo un vínculo entre el movimiento de representación que hace de los shuar un pueblo materialis-

ta, centrado en demandas por las cosas y su correspondiente negación como sujetos epistémicos. Para ello partimos de Maldonado Torres (2007) y otros autores que profundizan el enlace entre lo epistémico y lo ontológico (Sylvia Wynter 2009, De Oto 2011, Quintana 2011 y Borsani 2011) para discernir el entramado de la colonialidad del saber con la colonialidad del ser, en el preciso sentido que la aniquilación del otro inicia con la aniquilación epistémica, con el epistemicidio. Solo así entenderemos la atribución de una diferencia colonial que lleva la marca de la subontologización. Culminaremos de la mano de Fanon ([1959] 2009 y [1963] 1983) para evaluar la refutación misionera al pensamiento shuar en el marco de las relaciones coloniales y el proyecto de blanqueamiento de los colonizados.

Maldonado Torres (2007) dice respecto de las dimensiones epistémicas y ontológicas de la diferencia colonial:

> Uno podría decir que hay dos aspectos de la diferencia colonial (epistémico y ontológico) y que ambos están relacionados con el poder (explotación, dominación y control). En resumen, la diferencia sub-ontológica o diferencia ontológica colonial se refiere a la colonialidad del ser en una forma similar a como la diferencia epistémica colonial se relaciona con la colonialidad del saber. La diferencia colonial, de forma general, es, entonces, el producto de la colonialidad del poder, del saber y del ser. La diferencia ontológica colonial es, más específicamente, el producto de la colonialidad del ser. (147)

La negación epistémica de la diferencia colonial transporta, al mismo tiempo, su negación ontológica y su imposibilidad de ser y existir. Según Borsani (2011), la subalterización y la subontologización son formas que implican la subvaluación de las diferencias que se expresa en el "andamiaje científico colonial que traza una línea demarcatoria entre episteme y doxa, imponiendo una subvaluación de la diferencia" (2011, 64). De Oto (2011), desde igual perspectiva fanoniana, afirma que el motivo profundo de la subalterización "supone un apartamiento progresivo de la vida social, apartamiento que aleja la posibilidad de generar opciones que puedan tener influencia en el orden simbólico general [...] el colonialismo escinde los cuerpos de sus opciones. Los separa de

la posibilidad histórica de su existencia" (50). Y ello ocurre en los episodios que analizaremos a continuación.

Al rastrear episodios en los que tiene lugar la negación de los shuar como sujetos epistémicos, que dan curso a la subalterización y subontologización de los rasgos de su identidad relacional, centro la atención en dos registros misioneros sobre el pretendido materialismo shuar. Algunos de ellos fueron referidos con ocasión de la aceptación de los sacramentos para acceder a las cosas, pero recuperamos los del misionero de la primera hora, Aguilera ([1904] 1993), cuyo testimonio es parte de una carta a Don Rúa (entonces superior mayor de los salesianos). El primer registro-parodia de Aguilera refiere la materialidad shuar a partir de la siguiente interacción:

> El viejito Agustín nos decía: "Yo bonito Taita Dios rezando. Calzón pidiendo, mote pidiendo. Taita Dios surdu estando: no dando. Yo manos estirando [...] estirando [...] Nada cogiendo [...] ¡Vos no surdu estando! Vos todo regalando".
>
> [...] un día pregunté a un jivarito ingenioso, franco y desenvuelto: "¿Vos contento Padre viviendo?"; contestó: "Sí, sí: mucho contento estando. Cristiano bueno comiendo, bueno durmiendo, bonito vistiendo. Así mucho gustando". (309)

En otro microrrelato, un shuar confronta la doctrina con objeciones consistentes, tajantes y nada despreciables respecto a las creencias cristianas sobre la muerte y el castigo del infierno. La escena es muy elocuente y ocurre de la siguiente manera:

> Un día, mientras que un catequista explicaba el dogma del infierno, de pronto un Jívaro salió con esta objeción: "Infierno yendo, muerto estando [...] ¿Qué haciendo? ¿Acaso vivo quemando? Muerto quemando. ¿Qué haciendo? (o sea, ¿qué importa?)". Otra vez demostrábamos la existencia de Dios, un "materialista" dijo: "¿Vos visitando? ¿Vos conociendo?". (309)

Estas parodias en formato de viñetas costumbristas basadas en la sátira del lenguaje podrían evocar a Fanon en tanto que hablar una lengua es "asumir una cultura, soportar el peso de una civilización" ([1959]

2009, 49), e interpretar estas viñetas como un juzgamiento porque en la posesión del lenguaje "se ve adonde queremos llegar" (50). La media lengua puesta en escena conlleva un diagnóstico oculto, y es una suerte de línea de base sobre la cual definir una tarea educativa y civilizadora, porque el manejo precario del idioma del colonizador denota todo lo que falta a los colonizados para llegar a ser civilizados; en la media lengua se refleja la distancia pendiente del colonizado hacia la civilización blanca. A partir de allí, se podría deducir que la escolarización pretenderá cubrir tal distancia. Parafraseando a Fanon, al igual que los negros colonizados por los franceses, los shuar serán más blancos y se aproximarán más al verdadero hombre cuanto más suya hagan la lengua nacional (49).

Pero creo yo que el verdadero sentido de la parodia estriba en constituirse en mecanismo profundo que absuelve a los misioneros de reconocer en el materialismo shuar la posibilidad oculta de redimirse a sí mismos. Al inscribir tamañas objeciones a la cosmovisión cristiana en el género de la parodia, el misionero rebaja el relato a un tipo de incidente humorístico destinado a matizar informes, cartas y relaciones con el misionero, poniendo en curso de tal manera la subvaluación de la diferencia epistémica que desactiva su fuerza crítica y elude la posibilidad de una confrontación ideológica y dialógica profunda. Con ello negó a los shuar su carácter de sujetos epistémicos y evitó el cuestionamiento latente dirigido al corazón mismo del marco doctrinal cristiano, expresión particular de uno de los rasgos generales de la colonialidad de la subjetividad: la separación de los sentidos y el cuerpo del pensar y el existir. La misión y el ejercicio pedagógico en los contextos de su acción se privaron así de la posibilidad de confrontarse a sí mismos respecto a dos asuntos clave: que la relacionalidad shuar incluyó la presencia misionera en su ciclo vital y los consideraron relevantes para optimizar sus condiciones materiales de vida, y que esa relacionalidad no implicaba para nada el abandono y la renuncia a su diferencia radical, sino la confrontación dialógica a las creencias misioneras.

Capítulo III

LA APROPIACIÓN DE LA EDUCACIÓN FORMAL Y SUPERIOR, Y MÁS ALLÁ

Conversación (*aujmatsamu*) para abrir sentidos. Experiencias de educación formal de Rosa Mariana Awak Tentets

La secundaria

En esta fase no sabía hablar el idioma shuar, pero cuando cursaba mi primer año de bachillerato teníamos como área de estudio la lengua *materna* y era una obligación aprenderla. Lloré para aprender, me gustó y fui investigando y conociendo más aspectos de la lengua shuar que las vivencio en la actualidad.

Shuar chichaman timiatrusan nekachuayajai, tumaitkiush, anintrukin, nekaki wemiajai; yama Wea kaunkar ii chichame, chichaktinian asakawarmiayi, tuma asar natsa Shuar chichaman chicha anturkar, intiashin tsupirin armiayi, Wea Nukuach. Uwi nankamaki weamunam, Uunt Wea, Shuar chichamjai papi aarman, aujsatniun jintintramin armiayi, tura unuimiataniam ii chichame nekatniun jintiniakui, winiarun tii warasan, wakekan nekaki wemiajai, tumakun apawach nekarun anintrusar chikich nekatai nekachman nekataj tusan juarkimiajai. Yamaiya juí, ayatik anentan nekatsjai, tuma asan, nekatin enentain takakjai; anentka tii shiiram, antujat, jikiajkiamat asamtai; urumai tiranrun jintintiamij tusan.

Cuando culminaba mis estudios secundarios decidí realizar un tema para graduarme que titulé *La selva nuestra vida*, sobre la sabiduría ecológica del pueblo shuar. Mi objetivo era conocer la relación vital entre el hombre shuar y la tierra que proporciona y sostiene la vida. Además, quería analizar el sentido que da una anciana a Nunkui; me hice unas

Unuimiatairu amuktasan takatan najanamiajai, juni anamka Kampuntin ii iwiakamari juka juna jintiawai "kampunniumia iviaku ainia shuarjai itiur chicham anturnaiya tura iwiakmanum nunca itiur yaimia" nuna nekataj tusan jú takatan, nú enetaijiai najanamiajai. Nunisnak, wari enetai á, Nunkui, wariniak jintiamia, warin ijiarmatai, arak

preguntas: ¿quién enseñó a la mujer a manejar su *aja* (huerta)?, ¿qué tabúes y secretos existen en la recolección de semillas, siembra y cosecha?, ¿cuáles son las técnicas de cultivo?, ¿cuándo y dónde se debe cantar el *anent*?, ¿y por qué? Mi deseo era conocer, aprender y practicar toda esa gama de conocimientos de los mayores. A pesar de la transformación del ecosistema y de su pueblo, sigue existiendo la conciencia secular de respeto hacia la selva: el shuar quiere conservarla y así facilitar la abundancia de cultivos y la caza.

juakur, arakur, uweakur, tura itiur aratai ania, wari tsawantinia, urukamtai, tura tui anentrutain tusan. Kampuntin tii warikamas yapajniamuri nuya nii shuarish, tumaitiat tuke ii nekatair, najantairi, yurumke, chichame awai. Chikich iismaka shuarka naki tama aji; nuka nunichuiti, enetaikia nunca weamar, arakan, kuntinia, emesmakain tusar, turin ainiawai tajai.

En esta fase sentí muchas ganas de aprender los *nampet* (canto festivo). No me fui difícil hacerlo, solo vivenciaba y daba sentido a los versos que expresan el mensaje para transmitir el mensaje. Por eso digo que no hay ningún conocimiento inferior a otro, no hay grupos no civilizados o que les civilizaron; todos fueron civilizados desde sus orígenes.

Nekaska yamaiya jui nampet, anent ainia nuna nekatniun tii wakerajai, tumaitkiush, nuakuash apawach nekaru atsawai, kajinkiarai, akush jintinkratatniun nakitianiawai. Kuit tusar; apawach pasemakarai.

Por la siguiente razón: todo grupo transmite su educación; conoce la arquitectura, escultura, astrología, física, matemática, filosofía, sociología, antropología y tantas otras más. Yo digo a quienes nos cristianizaron que la civilización estuvo desde un comienzo en el pueblo shuar.

Amuakun tajai nekatai iwiakamu atsawai, mashi metek ainiawai: juni asa; mashi nunkanmaya tarimiat pujuiniaka nekatairin takakenawai: unuimiatain, nekapkan nekau, iruntrar pujustinia, jea jeamkatniun, nuya chikich nekatain takakenawai; ayatik apachchichamjai (bautizados -cha). Nuni asamtai nekatainkiankia mashi takekenawai tuma asamtai arantunaiktiniatji tajai.

En la universidad

Me convencí de que los salesianos nos civilizaron, pero cuando estudié en la universidad, créame, supe que eso no ha sido verdad. Todos los pueblos o nacionalidades siempre fueron civilizados: tenían la educación, estaban organizados, conocían la astrología, practicaban

Tii nukap nankamasan, unuimiaran amukan unuikiartin ajatana juarkimiajai, nekaska Uunt Wea matsamtainiam, chikichki uwi takakmaku pujai. Nuya unuikiartin takakmainia pataakar unuimiarar tusar chicham upuarma á asamtai, Sukunum jintiartuta tusar ujukiarmiayi;

la física, la química, eran arquitectos, médicos; los *weas*[76] eran psicólogos, antropólogos, sociólogos... En esa fase descubrí y aprendí muchas cosas que ahora comparto con los estudiantes, los amigos y los compañeros de trabajo, en especial con el docente shuar. Aprendí a fortalecerme e identificarme como tal donde quiera que esté, demostrando y vivenciando mis valores.

Juna tajai unumiatainiam timiatrusar mashi unuimiastainti tuke nekachma awiti; nui pujusan nekachma irunu asamtai tii iwiarnaran jinkiartakun unuimiakin wemiajai; Nuní unuikiartin ainiayat penke nekachush pujuarmiayi, nuni itiurchat nekapeamunash, esekin, kakaram enetai takuki, anintruki, tii nukap nekachmash nekarmiajai. Unuikiartin yama ajakun shuar chichaman imiatrusar chichaktinian jeachhmiajai, tuma asan wakerusan aya shuar chichamjain aakin, aujkin, nampekin, nuni shuar chichaman chichaktinian unuimiatraamiajai.

Tenía docentes catedráticos, compañeros/as de diferentes nacionalidades; cada quien tenía experiencias diferentes, su manera de pensar, actuar y sociabilidad. Los mestizos nos hacían sentir como si fuésemos inferiores a ellos en todo ámbito, pero durante esta experiencia universitaria comprendí que somos iguales; es decir, tenemos el mismo árbol genealógico. Siendo así, no hay por qué medir al otro como superior e inferior; siempre la sociedad mestiza creyó que éramos inferiores porque nos consideraron "seres no civilizados", quizá porque no teníamos nombres castellanos o bautizados, por la forma de vestir, el idioma y la alimentación. Hablar el "castellano" no es la marca de la civilización.

Aintsank wi nakmash irunui, winia uuntrur nekararu waumak jakaru asamtai, yaunchuka imiancha iismauyayi, tumaitiat, chikich unuimiataijiai apatka iismaka imianaiti, nekaska "aents imiant, naatka, kakaram, waimiaku, takakmau, aeamin tura mashi arantukma ati tusar jintintin armiayi" nuka yamaiya juinkia, jatekratkaru enetai sukartuiniakui, iyakur, utsuakur iiniuka natsanki wearu ainiawai, ii uuntri. Aintsan ii nekatarinkia imiant iischamu asamtai; tumaitiat yamaiya juí, papi umiktin ekuatrunum umpuarma a, asamtai; Tarimiat aentska nii chichamejai jintiamu aarti tura ewej, uunt unuimiatain najankaru ainiawai. Tura yamaipiat unuimiartinian chikichik enetaijiaink jintiawarart tusar ataksha papin umpuararmatai, tarimiat aentska, nii nekatairin, iwiakiarain taumat jainiawai. Anis amunam mashi nunkanam naatji, tarimiat aentska tuke arantukma, nekamu ati timiaiti, nuni amunam ii pujutairin, nunkan emesmakartatui, entsan, kuntiniann, yuranke, nuya chikichan.

76 Nota de Rosa Awak: *Wea*: maestro de ceremonia que preside los rituales shuar.

El que piensa así tiene un sentimiento equivocado, porque toda cultura, pueblo o nacionalidad era civilizada desde los orígenes de la humanidad; por eso, valoro y valoraré a todo pueblo con respeto, amabilidad y aprecio.

Aentstikia metekchaitji, núu iirkatiatar, enetaimtainiam, iwiarmamkanam, yurumtainiam, iniakmamtainiam nuya chickich amunam niishatkaitji. Nuni asamtai, uruma nuish Shuarsha itiurak artiniat, imiankaska ii tirankish tajai. Winia uuntrunun nekamu imiancha asamtaish, tarimiat nuwa, unuikiartin asan, takattrun, enetai esetran, wakerusan, penker shiir enetaijaji nekamurjai najanki weajai, nekaska apawachijiai, atunaikir, itiurchtnumash tuke utsunaikir, akikkia imiancha asamtaish, nuni asamtai najanamurjai, yaimkiamunka tura utsunaikman kajinmakishtiniaitjiai. Ekuaturara uuntri anamka, tarimiat aentsu nekatairi naatka ati tusa amiktin papinium nekamu tura umpuarma juakat tusa chichamprukti, nekaska mashi nuu shuarcha asarsha mashi aents niniak naatkaitji tajai. Amuakun, Shuar asan wikia tuke winiarun ayampruktatjai nájankun, iniakmamkun, pujamurui, tuinkish pujumniatiaj nuí tajai.

La formación tradicional y la educación formal me ayudaron a ver las cosas de una manera diferente. El Estado quiere destruir a los indígenas y manejar su manera y forma de pensar. Para tener un trabajo nadie debe hablar mal, caso contrario quedará sin trabajo. Cada pueblo debe ser tratado y respetado de acuerdo a su cosmovisión y situación geográfica.

Yamaiya juí unuikiartin ajasan timiatrusan enetai ejekajai. Ii uuntriniu neka akurkia timiatrusar iniakmamtainti turarakur unuimiattainti tajai, nuní arantukar aujamatsataji. Nekachmaka wakerukchamniaiti tuma asa Shuar chichamka chikich chichanma anniuiti, aminiuram timiatrusam neka atatme ayatik ame chichamen timiatrusam chicaakmeka.

Ahora que soy educadora comprendo que estudiar la cultura propia es profundizar y conocer sobre esta para poder entenderla, valorarla, fortalecerla, reinventarla y difundirla. Uno no puede apreciar lo que no conoce a profundidad. El idioma shuar y otras prácticas

Yauncha yatekratin aentsna aujmatsamka enetai ejetuachminiaiti, tumaitkiush tarimiat ar etsa tuke Amasunas nunkanam puju ainiaiti tajai. Shuar nunka tesarmanunm matsamtan juarainiak chikich pujutain, iniakmamtan juarkiaruiti, aya shuar chichaman chichau matsamawar

culturales están siendo relegadas por las personas, sobre todo por la generación joven. Mostrar los conocimientos que guarda el corazón, entendibles y visibles solo cuando uno habla en este idioma, podría influir en las personas para que no dejen de hablar nuestra lengua.

tura chichich aentsjai wainiakiar nii chichamen nantsanki wearuiti, nuni kajinmaki, apach chichaman chichakiar wearuiti.

La conversación (*aujmatsamu*) de Mariana relata su paso por algunas fases de la educación formal y se hace a sí misma reflexiones que orientan las preguntas fundamentales de este capítulo en torno al movimiento de su apropiación por parte de los shuar. También escogí el texto de Mariana porque menciona y enlaza, de manera muy particular, las tres dimensiones de las que trata esta investigación: civilización, evangelización y educación. El centro de su discusión es refutar el carácter de incivilización que el mundo blanco y mestizo atribuye a los shuar por no ser cristianizados (evangelización) y no hablar el castellano (educación), de tal forma que tanto la evangelización como la educación son vistas como vehículos de civilización.

Cabe recordar que el itinerario de educación formal de Mariana tuvo lugar en un contexto de plena vigencia de la Federación Shuar y de fortalecimiento organizativo de la Asociación de Bomboiza. Sus estudios secundarios y superiores se desarrollaron en instituciones y programas asumidos colectivamente por el pueblo shuar, y aunque regentados por los misioneros y universidades estatales, se desarrollaron en un marco de mutuas obligaciones y comparecencias. Se trata, entonces, de espacios *apropiados* en un doble sentido: el primero, en la forma sustantiva del término, porque fueron considerados de *su* propiedad, porque se refieren a *su* proyecto educativo, y los determinaron y condicionaron desde allí, desde esas expectativas colectivas. El segundo se apoya en el uso adjetivante del término *apropiados*, porque esos espacios son adecuados para los fines perseguidos. En tal sentido, los programas fueron leídos como relevantes para el proyecto educativo de la Federación Shuar porque estuvieron marcados por la necesidad de formar docentes desde la identidad y la recuperación de la lengua y los saberes.

Para Mariana el itinerario educativo refleja algunos elementos que expresan la emergencia de movimientos de confrontación entre la "formación tradicional y la educación formal", con otros de reconocimiento, valoración y recuperación de los saberes ecológicos, de la poética y las ritualidades femeninas. En su caso, el reconocimiento y valoración tuvo que ver con reaprender los *nampet* (cantos festivos) y los saberes ecológicos femeninos (Mashinkiash, M. y Awak 1988); con la recuperación del shuar chicham, en términos tan concretos como reaprender el uso hablado y escrito. A partir de su reaprendizaje, reconoce que el shuar chicham es esencial para conocer y pensar como shuar, porque demarca una territorialidad epistémica entendida como espacio íntimo de sentidos a ser compartidos. "Mostrar los conocimientos que guarda el corazón, entendibles y visibles solo cuando uno habla en este idioma, podría influir en las personas para que no dejen de hablar nuestra lengua".[77] Su *aujmatsamu*, además, plantea la necesidad de que la educación formal sea un lugar no solo de reconocimiento, sino también de reinvención y difusión de los saberes shuar.

La *aujmatsamu* de Mariana es un horizonte desde el que definir las preguntas fundamentales de este capítulo en torno a la apropiación del pueblo shuar de la educación formal, siempre en relación con el *ii uuntri aujmatsamu* de Etsa e Iwia que abrió el libro. Esa conversación, en diálogo con la de Mariana, otorga la posibilidad de leer las apropiaciones en tanto posibilidad de renacimiento y resurgimiento del pueblo shuar más allá de los innegables logros de autogestión y empoderamiento progresivos que

---

77 Me permito citar fragmentos del *aujmatsamu* de Mariana para renovar la presencia, mediante la reiteración de sus palabras, del horizonte que articula el capítulo. Acudir a estas y otras citas de los autores de las *aujmatsamu* me lleva a reflexionar sobre su presencia en el contexto de producciones académicas. Por lo pronto, no han sido ni serán usadas al servicio de la erudición (dar solidez al aparato crítico) ni para validar puntos de vista disciplinares, tampoco para refrendar afirmaciones personales a cuenta de la *perspectiva del actor*. Trato de colocar esos fragmentos en el sentido de la reiteración de una *presencia* que debe ser reafirmada una y otra vez, en el mismo sentido que una conversación retoma asuntos para ahondarlos sucesivamente. Si bien esta cita debió estar en la introducción, la coloco aquí porque en este preciso lugar afloró la reflexión.

hicieron posible un trato autónomo con los actores educativos, especialmente con los misioneros, hasta casi prescindir de ellos.

Esos logros no impiden interrogarse respecto a qué es aquello que finalmente renace en medio de la apropiación, y si ese renacimiento implica el resurgimiento de una pedagogía shuar que confronta y disputa los patrones civilizatorios de la modernidad-colonialidad. Tal mirada plantea los siguientes interrogantes a despejar, todos ellos articulados entre sí: ¿En qué consistió la apropiación de la educación, de qué vino acompañada y para qué fines? ¿Esas apropiaciones son también lugares de renacimiento de una pedagogía shuar para disputar los patrones civilizatorios de la modernidad-colonialidad? ¿Cuáles son los posibles elementos de esa pedagogía shuar? En medio de las apropiaciones de los shuar, ocurrieron otras en paralelo, por lo tanto, tendré el cuidado de especificar también el significado del término *apropiación*, según los sujetos colectivos que la enuncian y sus enunciaciones.

Colocar la apropiación en relación con el renacimiento y el resurgimiento otorga una perspectiva diferente a la de otras posturas, aunque sin negarlas. Me refiero a la *etnogénesis* que enmarca la educación en el marco del proceso histórico de autoproducción de los pueblos indígenas a partir del empoderamiento de la educación formal, un elemento enlazado con otros relacionados con su posibilidad de existencia colectiva: recuperación de tierras y consolidación territorial, economía y producción, emergencia del movimiento indígena y la constitución del Estado plurinacional. De ese modo, la *etnogénesis* se entiende como el "proceso de reafirmación étnica mediante la reapropiación y la reinvención cultural, que es a la vez producto y resultado de la constitución de los pueblos indígenas como nuevos sujetos históricos" (Rodríguez Cruz 2014, 629). Esta perspectiva permite vislumbrar que el proyecto educativo shuar no se encajonó en un asunto exclusivo de gestión del desempeño pedagógico y de resultados de aprendizaje, y permite suponer que vieron en él un escenario crucial para garantizar su identidad relacional (lengua e identidad) y una oportunidad de apropiación territorial y reafirmación articulada de la nacionalidad shuar de Ecuador (lucha por la tierra, consolidación de la organización y control del territorio). Esta

afirmación conlleva aceptar que toda práctica que disocie la educación shuar de su opción por la existencia diferenciada y autónoma en el territorio mutila su sentido.

No obstante, la perspectiva del renacimiento permite avizorar nuevos elementos que señalan el paso de la autoconstitución a la confrontación y la disputa con otros marcos civilizatorios: a eso se refiere el mito de apertura. Los pueblos indígenas no únicamente se autoproducen y se autoconstituyen (*etnogénesis*) con relación a otros, también confrontan y disputan los patrones civilizatorios que no solo atentan contra su existencia diferenciada, sino también contra la expansión de la vida en general, frente a los cuales se requiere la reemergencia y renacimiento de sus formas de pensar y de hacer.

El itinerario de este capítulo es así: la sección que sigue aborda la apropiación del pueblo shuar de la educación formal, a partir de una nueva estructura poblacional muy especial: el centro shuar. El punto a reafirmar consiste en que, para la FICSH, el empoderamiento de la educación formal fue crucial para reagruparse y prevalecer ante las misiones, los colonos de la Sierra y la presencia del Estado. La subsiguiente sección revisa los diversos programas de educación superior y sus aportes pedagógicos y epistemológicos, a fin de identificar allí pistas para una posible pedagogía shuar. El último apartado se refiere a aquello que busca renacer: la espiritualidad de Arutam como núcleo fundamental de una pedagogía imaginada desde la opción colectiva del pueblo shuar para prevalecer en el territorio y disputar los patrones civilizatorios de la modernidad-colonialidad.

Las escuelas del SERBISH. Apropiaciones y tercera escolaridad

La apropiación de la educación formal se relaciona con la emergencia de una tercera forma de escolaridad: la del SERBISH, e incomprensible si no tiene como referente al proyecto autonómico de la nacionalidad shuar y sus implicaciones de territorialización y reterritorialización respecto al avance de la colonización y también respecto a sus saberes. Esta nueva forma desplaza la escolaridad de los internados hacia la comunidad, porque se desarrolla en un nuevo tipo de asenta-

miento relativamente autónomo respecto tanto a las misiones como a las instancias y autoridades civiles: el Centro. De esa manera, los internados en zonas de amparo o refugio son sustituidos con el tiempo por la escuela de los centros shuar y por un nuevo tipo de internado que asumen tareas complementarias asignadas desde la Federación Shuar, especialmente ligadas con la educación media y profesional.

Las reflexiones alimentan la certeza de que la conexión con la lucha por la tierra y el ejercicio de la autonomía es la que otorga sentido a la educación propia y, posteriormente, a las iniciativas de profesionalización de docentes shuar mediante diversos programas de educación superior universitaria y no universitaria. Esta nueva escolaridad implicó transformaciones civilizatorias profundas porque, asociada con los centros, viabilizó nuevas maneras de concebir la organización, la autoridad, la distribución espacial shuar y la producción. Asimismo, supuso transformaciones educativas con la emergencia de un modelo educativo centrado en la figura del telemaestro, en el uso del shuar chicham y en un proyecto colectivo como entidad ante el Estado y las misiones. Las transformaciones en el campo de la evangelización ocurrieron de tal manera que los misioneros se desplazaron desde la misión a los centros y asumieron nuevos puntos de vista teológicos y disciplinares que hicieron posible un mayor acercamiento a la diferencia cultural shuar.

El Centro: Escenario del SERBISH y su vínculo con la reterritorialización

La revisión de las crónicas misioneras de Bomboiza (AHMS) permite reconstruir cronológicamente la transición de los internados; desde aquel basado en la cocivilización, pasando por el de zona de amparo y llegando hasta el internado "complementario", por llamarlo de alguna forma. Los internados en zonas de amparo buscaron, en un primer momento, formar familias cristianas con las cuales conformar poblados adjuntos a la misión, habitados por familias shuar cristianizadas e incorporadas a la economía agrícola y ganadera, casi según el modelo de las reducciones jesuíticas. Así, la expresión sacramental de la evangelización confluía con las dimensiones civilizatoria y educativa.

Pero las crónicas revelan que los internados en zonas de amparo se constituyeron, al mismo tiempo, en núcleos estratégicos de reterritorialización shuar porque, en un momento dado, los misioneros tuvieron que revertir la propiedad de las reservas misionales a la Federación Shuar para establecer sus centros y asociaciones. La siguiente cronología de la misión de Bomboiza refleja tales transformaciones:

1943. El internado se ubicaba en el pueblo de colonos de Gualaquiza, y estaba constituido por colonos y shuar. Pero en este año, un grupo de matrimonios shuar son llevados a Bomboiza por el misionero Luis Casiraghi. Estos fueron: José Wajarai y María Navira, Miguel Nantipia y Margarita Juepa, Conrado Tsamaraint y Catalina Sekuta, Antonio Juepa y Luisa Bosco, quienes inician los trabajos de desbroce y siembra para el sostenimiento del futuro internado de Gualaquiza (Crónica de Gualaquiza 1943, 3).

1951. Los niños y jóvenes shuar varones del internado de Gualaquiza se trasladan definitivamente a la nueva misión de Bomboiza, independizándose de la misión de Gualaquiza, ejecutando la disposición de concretar la atención misionera diferenciada para los shuar respecto a los colonos (1951, 16 de julio, 3).

1952. Se trasladan 28 mujeres shuar del internado de Gualaquiza hacia Bomboiza bajo la responsabilidad de las hermanas de María Auxiliadora (Crónicas de Bomboiza 1952, 3 de octubre, 4).

1953. Tiene lugar la ceremonia de los primeros matrimonios shuar cristianos de la misión de Bomboiza: Juan Ontero Petsain y Carmen Tukisha, Teresa Tsatsuprin y José Pedro Atamaint (1953).

1955. Antonio Guerriero traza el área del centro poblacional de Bomboiza anexa a la misión para adjudicar terrenos a los matrimonios cristianos (1955, 5 de junio, 5). Se construyen y adjudican seis casas. El centro poblado, poco después, es abandonado pues no corresponde a la forma de vida shuar (Sarmiento s. f., 20).

1959. Se reparten a las familias cristianas siete vacas *bronswis* próximas a dar cría y cinco caballares (Crónicas de Bomboiza 1959, 31 de enero, 5). Se organiza la Primera Feria de Ganado Shuar de Bomboiza (8 de marzo, 6).

El año 1959 es clave para los shuar de Bomboiza porque anuncia el rol de los internados como núcleo de acción que convertirán las reservas misionales en las futuras asociaciones y centros que albergarán las escuelas del SERBISH, la principal forma que asumió la tercera escolaridad. En ese año llega de Quito, enviado por el Instituto Nacional de Colonización (INC), el topógrafo Alfonso Erdoiza para levantar el plan general de las reservas de Bomboiza (24 de agosto) y proceder a la medición y adjudicación de 12 mil hectáreas de tierra a 110 familias shuar repartidas en tres reservas: Bomboiza, Cupiambriza y Sacramento. El 8 de septiembre se lotizan los terrenos cercanos a la misión para las familias cristianas, bajo la figura del Centro Domingo Savio (24 de agosto y 8 de septiembre de 1959).

En realidad, fracasó el proyecto misionero de Bomboiza de nuclear a los shuar en un centro poblado adjunto a la misión, según el modelo de reducción jesuítica, a diferencia de lo ocurrido con una nueva experiencia, esta sí exitosa, de modalidad poblacional espacialmente independiente de la misión: los Centros Shuar, cada uno de los cuales albergó una escuela radiofónica. El centro se inspiró en la figura jurídica de comuna, normada en Ecuador en 1937. Desde mi experiencia y observación, puedo decir que se trata de un espacio que nuclea, antes que población, servicios e iniciativas comunitarias: capilla, oficina del síndico, escuela radiofónica, residencia del maestro y residencias temporales de las familias del centro. Lo que hizo posible que las familias tuvieran dos residencias: la habitual, según un patrón residencial que las separaba entre sí a una distancia de dos o tres horas, y la residencia temporal en el centro, a la que asistían de vez en cuando para discutir proyectos comunitarios, participar en actividades pastorales, acontecimientos o fiestas escolares.

Creo que el eje de la vida cotidiana familiar giraba en torno a la vivienda habitual, y el eje de la vida política y las decisiones colectivas frente a los cambios giraban en torno al centro. En ambos espacios, los shuar ejercieron su autonomía fuera de la mirada tutelar constante del misionero o las autoridades civiles. Infiero que la necesidad de superar el tutelaje y la proximidad vigilante de los misioneros para ejercer espa-

cios de toma de decisiones autónomas, así como desarrollar una vida más acorde a su diferencia radical en medio de los cambios, fueron la razón por la que los poblados misioneros no prosperaron.

Los centros se conforman a partir de 1960, cuatro años antes de la constitución de la FICSH, animados por los misioneros y decididamente impulsados y asumidos por los mismos shuar. El núcleo de su conformación fue Sucúa, concretamente el Centro Asunción, a partir del conflicto de tierras entre Utunkus y colonos de Huambi, ante el cual los misioneros asumieron —por casualidad— su obligación de garantizar la posesión de las tierras marcadas en el Convenio de tutelaje de 1947. Al respecto, el relato del misionero Juan Shutka pone de manifiesto este hecho fundacional, acaecido en 1969, que dio inicio efectivo a la opción misionera de defender las tierras shuar, por otra parte, obligación prevista en ese convenio y que había sido olvidada. Asimismo, demuestra que la decisión misionera de impulsar la organización de los centros obedeció, en realidad, a que los shuar defendieran las tierras por sí mismos para no poner en riesgo la tarea evangelizadora ante colonos y shuar. Es decir, operó también el principio de autonomía de la evangelización como bien mayor por sobre cualquier otro, un rasgo típico de la identidad salesiana expresado en el lema de Don Bosco "dadme almas y llevaos lo demás":

> Busqué el decreto [se refiere al convenio de tutelaje de 1947], lo leí, y efectivamente supe que el Padre Juan Vigna, hablando con el Gobierno de entonces, había obtenido el decreto de tutoría de los Jíbaros. Leyendo y meditando, comprendí lo que significaba el tutelaje: no me convenció eso de ser tutor, porque entonces [...] ¿qué pasaba? Uno debería defender al nativo y esto le traía ciertos odios de parte del colono, y en un momento dado uno no contaría ni con el nativo ni con el colono: el uno y el otro, se ponen contra la misión, cuando se trata de defender sus derechos. Puede que a la Misión le parezca que no son derechos legítimos: unas veces cuando reclaman los Shuar y otras cuando lo hacen los colonos. Cada uno, llevado de su egoísmo, jala hacia su interés. Comprendí que eso de ser tutor era una cosa muy odiosa y difícil de cumplir.
>
> [...]

> Había un problema en Utunkus, porque los de Huambi habían subido y habían ocupado los terrenos. Los nativos vinieron a quejarse conmigo. Lógicamente yo me fui donde el Teniente Político, después fui donde el director del INC [Instituto Nacional de Colonización].
>
> El problema era al lado derecho de la cordillera del Tutanangoza. Una mañana nos fuimos allá. Estaban presentes un grupo de colonos de Huambi, un grupo de Shuar y el delegado del INC, y estaba también el Teniente Político de Huambi y yo. Resulta, en definitiva, que los Shuar no podían nada contra los colonos. Entonces prácticamente lo que valía era lo que yo decía y nada más. Entonces, el Director del INC les preguntó a los de Huambi por dónde era la pica de linderación de los terrenos entre los colonos y los Shuar, los colonos indicaron: por acá. La pica tenía una desviación en la dirección, con una notable y evidente diferencia a su favor, porque los de Huambi se abrían y venían a dar casi hasta Asunción con su pica. Entonces, el Delegado del INC, dijo: señores, la pica es esta, y dio la razón a los Shuar.
>
> A mí me impresionó la rectitud del señor Delegado. Cuando ya regresamos, los otros, los de Huambi, resentidos, me encararon diciendo: "Padre. Usted defiende solo a los Jíbaros". Yo les digo: Miren, yo a Huambi voy cada semana para atenderlos y celebrar la misa y demás. Acá, a Utunkus, en cambio, vengo una vez al mes. Cuando subíamos por la "cuesta de los Zavala" hacia Sucúa, exactamente en esa loma fuerte, el ingeniero del INC me dijo: "Padre, no olvide que trabajar por los pobres es colgarse en la cruz con Cristo". (49)

Para 1962 los Centros Jíbaros de Sucúa fueron los primeros en lograr los estatutos y para 1964 ya estaban conformadas las Asociaciones de Centros de Méndez, Bomboiza, Limón, Sevilla, Don Bosco, Chiguaza y Yaup', con cuyos líderes tuvo lugar, en ese mismo año, lo que se considera la Primera Asamblea de la FICSH (49). A pesar de suponer un cambio drástico en los patrones de asentamiento, los centros se expandieron a una velocidad tal que en 1964, a cuatro años de formado el primero, existían al menos 40; diez años después, en 1976, eran 136 los centros que contaban con su respectiva escuela perteneciente al SERBISH (FICSH 1976, 79) y, en la actualidad son 553 los centros afiliados a 63 asociaciones como se señaló anteriormente.

No son pocas las tesis del INBISH de Bomboiza que dan cuenta sobre las dinámicas de conformación de los centros y visibilizan el nexo entre la necesidad de ejercicio de la territorialidad y la educación. Entre lo que recupera la historia de algunos centros de la Asociación de Bomboiza constan los siguientes: Centro Pumpuis (Pujupat Uanchak 1985), Centro Sakanás (Sanchim Uyunkar 1985), Centro Panki (Nunink Jimpikit 1986), Centro Kampanak Entsa (Tsukanká Unkuch 1986), Centro Tiink (Chumpi Utitiaj 1987). De su análisis y de quienes compartieron conmigo sus conversaciones, se colige que el centro se asumió como alternativa de defensa contra la expansión de los colonos, lo que otorgó a los líderes comunitarios una plataforma de acción local, a la vez que extendió el tejido organizacional a todo el territorio en torno a dos figuras clave: el *síndico* (autoridad del centro) y el presidente de la asociación. A ello se suma que se convirtió en requisito para acceder a la titularidad comunal de las tierras y revertir las reservas misionales y otros territorios a las asociaciones y luego a los centros. Finalmente, hicieron posible, no sin tensiones, una escolaridad autogestionada por los mismos shuar, centrada en la comunidad y la familia, amortiguando los efectos de la abducción de la niñez propia de la escolarización de los internados y recuperando el control de los niños de manos de los misioneros.

La tesis de Albino Marcelo Sanchim Uyunkar (1985) sobre la formación e historia del Centro Shuar Sakanás, de la Asociación de Bomboiza, es una buena muestra de la diferencia radical shuar, a la vez *ontología relacional* y estudio de caso, que ilustra el rol de los centros en la recuperación del territorio shuar, la reafirmación de la autonomía y el ejercicio de una escolaridad autogestionada centrada en la comunidad, todo eso a la vez, pues ninguno de esos aspectos funciona por separado. Al mismo tiempo, es un buen ejemplo de cómo la comunidad shuar de Sakanás agenció las autoridades del Estado y del liderazgo cada vez más importante del shuar instruido, "que sabe leer y escribir", y una vez que las formas de autoridad precedentes aseguraron la propiedad de la tierra y se requerían otras experticias para agenciar los conflictos en medio de las relaciones con las autoridades estatales principalmente.

Sanchim Uyunkar (1985, 26-35) cuenta que el territorio donde actualmente se asienta el Centro Sakanás fue ocupado por colonos de la Sierra provenientes de Jima, quienes, ayudados por los mismos shuar, a cambio de escopetas, herramientas y alimentos, conformaron el sector de Nueva Tarqui. En uno de los contactos iniciales, los primeros colonos regalaron una escopeta y un poco de arroz a cambio de la ayuda shuar para cruzar el río en canoa y pernoctar en la casa de Andrés Uyunkar. Con el tiempo, la ayuda otorgada a los colonos incluyó, por ejemplo, limpiar los caminos de ingreso hasta el punto en que la presencia colona fue tan amenazante que los shuar reconocieron que "estaban siendo avergonzados por los colonos" (30).

En sus relatos aparece el relevo de algunas formas de liderazgo a favor de otras. Andrés Uyunkar asumió, primero, el rol del *capitán*, un rol reconocido por las partes para regular y mediar la relación entre colonos y shuar y, luego, el de *síndico*. El rol del *capitán* Andrés Uyunkar fue, precisamente, el de negociar y pactar condiciones con los colonos, y cuando estalló el conflicto, el de restablecer el equilibrio, pero también el de liderar enfrentamientos, sobre todo cuando la población shuar creció, y debieron recuperar y defender las tierras todavía disponibles.

Desde la década de los 60, tuvieron lugar enfrentamientos que hicieron necesaria la intervención de las autoridades, tanto de la policía como la del teniente político (Sanchim Uyunkar 1985, 34-5), producto de los cuales se inició, en 1961, el proceso de posesión legal de las tierras shuar con la asesoría inicial del misionero Andretta, debidamente auspiciado y apoyado por el *capitán* Andrés. En 1964 los shuar obtuvieron las escrituras del INC, legalizadas por la misión en su calidad, todavía, de representante y tutora de los shuar. La propiedad se adjudicó según la modalidad de título "global", es decir, que el titular de la posesión es la comunidad, sin la posibilidad de partición para evitar que algún individuo la enajene por su cuenta (37-8). Asegurada la tierra, en 1965, se conformó el centro y Andrés Uyunkar pasó de *capitán* a ser nombrado *síndico* por la asamblea. Según Sanchim Uyunkar, a diferencia del *capitán* que toma decisiones autónomas, el *síndico* "no es como un jefe que manda con su voluntad, ni tampoco él decide lo que se debe hacer; sino

es la decisión del pueblo, de la Asamblea" (41). Aunque tomó las palabras del misionero, al parecer los shuar las hicieron suyas para entender la diferencia entre ambas formas de liderazgo.

Con el establecimiento del centro, vino la escuela, cuyos detalles de construcción y episodios de consolidación progresiva cobran protagonismo determinante en la narrativa. Al inicio, la escuela fue gestionada por profesoras colonas, pero que no lograron que los estudiantes culminaran exitosamente los ciclos escolares por varios factores, los principales: las dificultades idiomáticas de niños y niñas, y los límites pedagógicos de las docentes. En 1968 el centro de adscribió a la FICSH y, a partir de entonces, el Centro Sakanás gestionó la presencia de un profesor shuar, Antonio Ankuash, quien inició el programa de alfabetización de adultos y una práctica producto de la cual niños y niñas colonas se retiraron y quedaron solo niños y niñas shuar (47). La gestión del docente shuar fue exitosa y "se cumplieron los objetivos de la enseñanza y culminación del año completo" (49).

Este proceso refleja la emergencia de una "segunda generación" (los hijos de Andrés) de líderes, a partir del cual el Centro Sakanás, y en general, la mayoría de los centros fueron liderados por otro perfil de gente. Para el caso específico del Centro Sakanás, a partir de 1972, "la mayoría de estas personas han pasado en la misión de Bomboiza, saben leer y escribir, han terminado la escuela primaria y siguen los estudios en el ciclo básico Etsa o en otros colegios" (35). Es decir, se trata de gente "ya preparada, que sabe leer y escribir" (45). El misionero Juan Shutka también distingue el perfil diverso de cada uno de los liderazgos (el líder comunitario y el profesional) ejercido en los cargos directivos de la Federación Shuar, de la siguiente manera:

> [...] inicialmente los dirigentes a nivel de centros, de asociaciones y de la federación eran líderes de las comunidades y, luego, cuando salían del Normal Don Bosco, de Macas, profesores shuaras, el pueblo los elegía y los escogía a ellos porque pensaban que estaban mejor preparados para llevar adelante una causa, pero muchas veces, como el profesional, en ese tiempo un profesor, se había sacrificado durante años para adquirir un título y ese título le representaba un ingreso económico, podríamos decir que su preocupación era llegar allá [conseguir dinero].

> [...] Mientras que el líder se entrega sin esperar ninguna recompensa. Los primeros presidentes de la Federación visitaban las comunidades cada año; viajaban a Gualaquiza, viajaban a Bomboiza, viajaban a Taisha, era interesantísimo. A mí siempre me llamó la atención y lo entendía así... cuando el profesional ocupa un puesto, ya no se siente comprometido como líder, sino más bien busca, como quien dice, el prestigio personal. Entonces, ya no necesita esto [el contacto, escuchar a la comunidad], porque él ya sabe, él ya no necesita que se le diga, que se le oriente, que se le ayude, que se le asesore... (2013, 36)

Seguramente la realidad del Centro Sakanás no puede ser extrapolada a todos los centros, pues no todos experimentaron con la misma intensidad la presencia de colonos, pero allí se hicieron presentes elementos comunes que enlazan tres opciones colectivas intrínsecamente conectadas entre sí: autonomía en el territorio, lucha por la tierra, educación propia. El centro, que de por sí inició como una estructura comunitaria muy convencional, articulada desde la pastoral y la escolaridad, se convirtió en poco tiempo en el lugar creciente de la autonomía y el gobierno en el territorio, rasgos impensables de cultivar en los pueblos de matrimonios cristianos adjuntos a la misión, imaginados en primera instancia.

Pero el auge de la tercera escolaridad, la de los centros, no se puede comprender al margen del sistema radiofónico implementado primero por las misiones evangélicas en la zona de Macuma y luego en el resto del territorio por la Federación Shuar (Bottasso 1982, 77). Radio Federación fue la base comunicativa que hizo posible la escolaridad, fundada en la figura del *telemaestro,* un shuar de la comunidad que culminó sus estudios primarios y cumplía el papel de tutor de las actividades de aprendizaje, que aseguró un currículo homogéneo a lo largo y ancho del territorio. Además, el sistema radiofónico se convirtió en una plataforma consistente y autónoma para la conformación del tejido político entre líderes, debido al uso del idioma shuar fuera del alcance de los colonos, y fue la manera de instaurar una frontera lingüística que otorgó autonomía e intimidad a los mensajes personales, familiares y aquellos que comunicaban el día a día de los movimientos de la organización.

Sin duda, Radio Federación, creada en 1967, impulsó notablemente el sentimiento de pertenencia a un mismo pueblo en un mismo

territorio, de tal manera que "sería difícil poder imaginar un instrumento más eficaz para volver a lanzar el idioma, fomentar la idea de la unidad del grupo y difundir ciertas convicciones" (Bottasso 1982, 76). A ello cabe añadir que en 1970 se logró un acuerdo, mediante el cual todas las partes involucradas en la educación (misión católica, misión protestante, Estado) se comprometieron ante la Federación Shuar a estandarizar el uso de la grafía del shuar chicham, lo que potenció la producción de material didáctico y textos educativos (76), así como la producción del periódico *Chicham*, de la Federación Shuar. Por lo tanto, los avances organizativos y pedagógicos fueron a la par de los logros comunicativos.[78]

Transformaciones educativas y evangelizadoras

La consolidación paulatina de la FICSH, hacia finales de los 60, abrió un período de profundas transformaciones en la escolaridad que generó la expansión del SERBISH. En tal contexto apareció un nuevo tipo de internado, esta vez de carácter especializado y al servicio de tareas complementarias reguladas desde el proyecto educativo shuar. El Convenio de Planificación Conjunta del Vicariato de Méndez y de la FICSH en el campo educacional, del 12 de junio de 1975, reguló a tal punto la actividad de los internados que, desde entonces, dejaron de ser la principal estructura de escolarización *de* la misión y descendieron a instancias complementarias al servicio del SERBISH. El internado especializado abandonó el enfoque en la niñez para centrarse en la educación media y profesionalización de adolescentes y jóvenes que culminaron la educación primaria (FICSH 1976, 217).

Los internados complementarios, en rigor la última forma que asumieron antes de casi desaparecer, fueron de menor tamaño, lo que permitió reducir el personal misionero a su cargo y destinarlos a la ani-

78 En realidad, la primera emisión en shuar tuvo lugar en 1966 mediante las Escuelas Radiofónicas Populares de la Diócesis de Riobamba que, entonces, comenzó a transmitir una hora diaria en shuar a cuenta de la FICSH (Bottasso 1982, 94, nota 116). Para calibrar la importancia de radio Federación y los avances lingüísticos, ver la descripción analítica de la presencia salesiana entre los shuar en Gnerre (2014, 609-17).

mación de los centros y asociaciones. Así se produjo un movimiento de descentramiento desde la misión, hasta entonces eje de la acción educativa, al centro shuar, a partir de la segunda mitad de los años 60, convertido en el núcleo referente de la acción educativa, territorial y organizativa.

A partir de entonces, los internados redimensionaron su alcance[79] restringiendo la población infantil solo a niños y niñas de grados que las Escuelas Radiofónicas no pudieran atender. Mientras tanto, las misiones de Bomboiza, Yaup', Santiago, Tsuirim, Taish, Chiguaza y Sevilla "podrán tener por ahora todavía internos de primaria en los grados quinto y sexto" (FICSH 1976, 217). Los internados vigentes se especializaron en bachillerato, orientación profesional y agropecuaria. De esa manera, el Convenio de Planificación Conjunta fue el ejercicio autonómico de la federación respecto a la misión salesiana y fijó sus compromisos en función de "atender en forma preferencial estas obras" (218).

El internado de Bomboiza, por ejemplo, debió profundizar la orientación agropecuaria con bachillerato (218), lograda mediante el traslado de la Escuela Práctica Agrícola, que funcionaba en Sucúa (Decreto 525 del Ministerio de Agricultura y Ganadería), a Bomboiza entre

79 Algunos misioneros consideraron la redimensión de los internados como una señal de claudicación y decadencia de la misión pero, en general, se la emprendió como reacción a las duras críticas a las misiones y a los internados que alcanzaron notoriedad pública en la reunión de Barbados (1971), donde un grupo de antropólogos y expertos en ciencias sociales abordó la situación de los pueblos indígenas no andinos y de tierras bajas y señaló la responsabilidad de los Estados nacionales, las misiones y la antropología. Las críticas a la misión giraron alrededor de dos aspectos (Grünberg 1972, 502 y s.): la concentración abusiva de las decisiones locales en contra de la autonomía de los pueblos indígenas y en desmedro de la responsabilidad pública; y los internados, núcleo operativo de las misiones, expresión de herodianismo y mecanismo de abducción de la niñez indígena amazónica, especialmente en Venezuela (Arvelo de Jiménez 1972 y Mosonyi 1972), Colombia (Bonilla 1972) y Ecuador (Scott Robinson 1972). Barbados demandó el cierre de los internados porque instrumentaron "la ruptura de la familia indígena por internamiento de los niños en orfanatos donde son imbuidos de valores opuestos a los suyos, convirtiéndolos en seres marginados incapaces de vivir tanto en la sociedad nacional como en sus propias comunidades de origen" (Grünberg 1972, 504). La influencia de Barbados fue enorme: pues condicionó las ayudas financieras de las iglesias europeas y del primer mundo a las misiones.

1968-1969. Luego, mediante Acuerdo Ministerial, en 1972, se autorizó el funcionamiento del colegio Etsa, que será la base del futuro INBISH de Bomboiza, iniciativa de educación superior no universitaria, creada en 1982, destinada a formar normalistas y profesores de educación primaria para el sistema de educación shuar. Las transformaciones por las que pasó la educación en Bomboiza reflejan las adaptaciones a las necesidades del proyecto educativo de la nacionalidad shuar que se constituyeron en el escenario para vislumbrar la educación superior como posibilidad de profesionalización de los cuadros docentes shuar para pasar de la figura del *telemaestro* a la del profesor con título, reconocido y validado.

Los internados pasaron, pero la escolaridad se quedó en el territorio, en gran parte gestionada por la organización shuar, generando cambios drásticos y profundos de allí en adelante. Fue necesario lidiar con sus posibilidades pero también con sus contradicciones; para comprenderlas es necesario desnaturalizar la ficción de la escuela como realidad permanente y estable en el tiempo. Para ello asumimos el análisis de Álvarez-Uria y Varela (1991) sobre la escuela como producto del proyecto civilizatorio de la Ilustración al amparo de la Reforma católica (Álvarez-Uria y Varela 1991, 23). La tesis de fondo de ambos autores consiste en que la *maquinaria escolar* comporta la destrucción de otras formas sociales y alertan sobre tres rasgos: 1. La producción del estatuto de la infancia; 2. El desplazamiento del rol de la enseñanza a favor de un grupo de especialistas funcionarios; y 3. La sustitución de otras formas de socialización. Hacerles frente fue una tarea común no solo para los pueblos indígenas sino también para todo proyecto educativo basado en la escolaridad. Los dos últimos rasgos, creo yo, refieren más a usurpaciones que a sustituciones.

El primer aspecto remite a que la escolaridad produjo y definió en el ámbito teórico el estatuto de infancia como categoría poblacional diferenciada, sujeta a intervenciones pedagógicas institucionalizadas y objeto de medidas administrativas. La categoría de niñez es muy adaptable para las políticas poblacionales porque distingue claramente a los sujetos, según su rango de edad, en tanto grupo social a ser movilizado e instruido (Álvarez-Uria y Varela 1991, 15 y s.). La niñez es producida conceptual-

mente "como una etapa especialmente idónea para ser troquelada, marcada, a la vez que se justifica la necesidad de su gobierno específico" (19).

El segundo aspecto, la concentración del rol de la enseñanza en manos de un cuerpo de especialistas, de funcionarios (32 y s.), conlleva la burocratización de la función pedagógica, así como la desapropiación de ese rol a la familia ampliada y a la comunidad. El maestro, en tanto burócrata, ejerce la docencia no tanto desde sus saberes cuanto desde las técnicas de domesticación y repetición rutinaria de conocimientos (37), haciendo de la niñez un ser tutelado, no autónomo. El tercer aspecto, la sustitución de otras formas de socialización por la escolaridad (38 y s.), implica la separación de los aprendizajes del ámbito cotidiano y de sus estrategias, de las necesidades e interacción en tiempo real con los pares y adultos.

La conciencia sobre los peligros que comportan los rasgos civilizatorios de la escolaridad fue muy temprana, al punto que la primera investigación pedagógica producida por un shuar, Rafael Mashinkiash Chinkias, *La educación entre los shuar* (1976), la considera casi veinte años antes que Álvarez-Uria y Varela. La investigación de Mashinkiash Chinkias resultó paradigmática para futuros aportes shuar porque inauguró un patrón de análisis basado en los rasgos distintivos entre la educación shuar y la escolaridad, que ha pervivido en investigaciones posteriores, como veremos en el siguiente apartado, donde las investigaciones shuar invocan la educación ancestral como estructuradora y enriquecedora de la escolaridad.

La distinción entre educación formal y educación *tradicional* shuar ha pervivido a lo largo del tiempo, y puede ser expresión de la conciencia del carácter autónomo e irreductible de la educación shuar respecto a la educación formal, la cual no alcanza a suplir el rango de acción de aquella. Tal modalidad de análisis, basada en la estrategia de colocar una educación frente a la otra, refleja la voluntad colectiva de aferrarse a la educación shuar, otorgándole autonomía respecto a la escolaridad, a favor de la cual no debía ser absorbida ni anulada. En el fondo, pienso yo, está de por medio la disputa por el contenido y el sentido de la educación, realidad más amplia que no debe ser usurpada por la educación en tanto escolaridad. Al mismo tiempo, la reflexión en para-

lelo de la educación tradicional frente a la educación escolarizada abrió posibilidades reflexivas para territorializar la escolaridad. La estructura de la obra es elocuente pues la primera parte (Mashinkiash 1976, 5-66) despliega los elementos de la educación tradicional según los ciclos de vida del individuo y el género en el contexto de la familia, la comunidad y la cultura. Allí recalca el rol socializador de los juegos, la ritualidad y el trabajo práctico. La segunda parte (67-79) aborda la educación actual, describe los internados, las escuelas de los centros y las escuelas bilingües, y explora sus tensiones y dificultades de cara a la vida comunitaria y la vida en los centros.

La estructura deja entrever que la educación shuar se basa en el ciclo vital y sus diferenciaciones etarias se proyectan mediante etapas marcadas por la adquisición y ejercicio de capacidades colectivamente esperadas y reconocidas, antes que por la posición cronológica del sujeto (no es la edad sino lo que el sujeto es capaz de hacer lo que marca su posición en cada etapa del ciclo vital). Además, deja en claro que la educación tradicional es integral y va más allá de la niñez porque involucra el ciclo de vida total de la persona, incluso adulta.

Asimismo, Mashinkiash reflexiona sobre la figura del maestro, en tanto colectivo, a partir de la posibilidad de deslindarse de su cultura, movido por el complejo cultural (1976, 74-5): "Un profesor acomplejado jamás educará a sus alumnos, sino que será tremendamente legalista, desadaptado y exigirá a sus alumnos una serie de formulismos inútiles, los humillará con frecuencia para ostentar su superioridad y transmitirá sus mismos complejos llevando los pueblos a la ruina" (75). Por otro lado, reconoce que la localización de la escuela en los centros, de todas maneras, ofreció a los padres de familia la posibilidad de recuperar el control de sus niños de las manos de los educadores misioneros, permitiendo que "los padres de familia se responsabilicen directamente de sus niños, manteniéndoles en la casa, vigilando, dando los consejos adecuados cuando ellos lo necesitan" (73). El proyecto educativo de la Federación Shuar ubicado en el centro relativizó el alcance de la sustitución de la familia y la comunidad en manos del maestro, otorgándoles

la capacidad de intervención directa en la marcha de la escuela y de control sobre los roles y actitudes del docente.

La fórmula según la cual la educación escolarizada y la educación tradicional shuar son vistas como realidades relativamente autónomas y contrastivas obedece a otra distinción crucial y de fondo: la que existe entre enseñar (transmisión de conocimiento) y educación (formación de la persona), tal como lo sugiere el siguiente testimonio de los años 60, recogido por el misionero Siro Pellizzaro:

> Pero fue difícil recoger a los primeros niños, porque los padres tenían el concepto tradicional que consistía en que el maestro es el papá. Yo les decía que mandaran a su hijo a la misión para que yo le enseñara y enseguida protestaban, me preguntaban qué les iba a enseñar y yo no les enseñaba, sino que los educaba. Me respondían que a sus hijos los educaban ellos mismos, y no extraños, porque la verdadera paternidad está en la educación más que en engendrar. (Entrevista a Siro Pellizzaro, citada en Boster 2002, 83)

La evangelización también ha pasado por un proceso paralelo al de la educación pero, a diferencia de la educación, fue asumida por la organización shuar como competencia estratégica de su acción colectiva; la evangelización terminó siendo un ámbito delegado total y completamente a los misioneros. Para entender las transformaciones de la evangelización en relación con las demás dimensiones, proponemos algunos hitos históricos que trazan un itinerario de las diversas y matizadas maneras en que los términos *evangelización*, *civilización* y *educación* se han ido enhebrando conforme los enfoques teológicos, el perfil de los misioneros y los constreñimientos locales.

En los inicios, hacia fines del siglo XIX e inicios del XX, primó la urgencia y el primado de la evangelización por sobre cualquier otra empresa debido al supuesto teológico de que "fuera de la Iglesia no hay salvación"; por lo tanto, tal urgencia convirtió al mundo no cristiano, o pagano, en objeto de la empresa evangelizadora. Entre las misiones salesianas, este principio impulsó la urgencia de bautizar la mayor cantidad posible de shuar "paganos" para no privarlos de la salvación, según una modalidad de encuentro, basado en momentos limitados de adoctri-

namiento, pero suficientes para aceptar ser bautizados. Respecto a la teología que animó el enfoque salvacionista de los primeros misioneros, Bottasso (2019) afirma lo siguiente:

> [La teología misionera] No podía ser sino la típica de su tiempo: "salvar almas". La puerta imprescindible de entrada era el bautismo. Lo importante era hacer que la gente se bautizara para asegurarse contra el riesgo de perder definitivamente la visión de Dios [...] "Salvar almas" era visto ya como un premio suficiente para una vida de entrega y un seguro de salvación para el misionero mismo. (188)

Tal visión sustenta y añade argumentación teológica a la práctica de negación de los patrones culturales y civilizatorios shuar, que se suma a la visión positivista evolucionista que considera inferiores los conocimientos de los pueblos no civilizados. La teología añade el carácter de "mala hierba" a tales conocimientos porque amenaza el crecimiento de la buena semilla de la salvación; por lo tanto, no solo deben ser negados sino también erradicados y arrancados. En efecto, "para que el evangelio sea acogido es indispensable destruir las creencias falsas que un pueblo ha elaborado y, después, poner mucha atención para que el error no vuelva a invadir el campo" (Bottasso 2019, 189). En los momentos iniciales, los shuar respondieron con una actitud refractaria y de franca disputa respecto a algunos contenidos de la doctrina católica y son de esa época los relatos misioneros que refieren enfrentamientos ideológicos en torno a la vida después de la muerte, al cuerpo y a la misma figura de un Dios muerto y crucificado, algo impensable para quienes conciben y viven el mundo espiritual habitado por fuerzas restauradoras de la energía vital. Algunas de esas disputas las revisamos en el capítulo II.

Conforme ampliaban sus capacidades de acción en el territorio, los misioneros comenzaron a dar mayor importancia a la dimensión civilizatoria y, hacia los años 20 del siglo XX, aparecieron las primeras respuestas en torno a la necesidad de identificar un proyecto civilizatorio que articulara la evangelización y la educación. La primera expresión con hondas repercusiones programáticas de esta conciencia creciente fue la del misionero italiano Carlos Crespi, que transcurrió en las misiones entre 1922 y 1935. Fue el primer misionero que, en una

carta de 1923 dirigida a sus superiores, usó el concepto "sistema único de civilización" que expresaba su visión de ordenar y dar coherencia a las —hasta entonces— caóticas y fragmentarias intervenciones misioneras en el territorio shuar, tanto en el orden de la evangelización como en el de la educación y el desarrollo. En esa carta trazó un diagnóstico pesimista de la acción misionera debido a una serie de factores que permitían vislumbrar los rasgos de una intervención civilizatoria deseable. Los factores que explican la situación caótica de las misiones son los siguientes:

> 1. La falta de un plan orgánico de un único sistema de civilización debido al continuo cambio de superiores de las misiones.
>
> 2. Al no estar establecido aún el arte de la escritura de la lengua. La lengua escrita lleva la civilización que permite transmitir los pensamientos propios, e imponer las propias ideas religiosas o civiles... No se ha establecido... una verdadera escuela del alfabeto con escritura de la lengua Shuar... Costará sacrificio, serán necesarios mayores regalos, mayores medios; pero solo haciendo así se podrá aprender la lengua y hacerse aptos para la conversión.
>
> 3. No haber establecido buenas haciendas con el cultivo de los mejores productos tropicales, haciendas... que puedan suministrar medios materiales suficientes para el desarrollo de las misiones.
>
> 4. No haber tenido los medios suficientes y alguna vez ni siquiera la idea para atraer a la Religión a los indígenas con las maravillas del culto externo...
>
> 5. Al no haber pensado nunca en la verdadera constitución de la familia, como entre los bororos. Cuando hayamos despejado la inmensa foresta ecuatoriana, tengamos un buen cultivo del ganado, tendremos los medios suficientes, entonces sí podremos promover los matrimonios cristianos, como entre los bororos, regalando el terreno suficiente, la casa, los medios de trabajo, etc.
>
> 6. El haber pensado en estos ocho años casi exclusivamente en la cuestión de los caminos... ¿qué cosa se ha hecho verdaderamente orgánico en 25 años? ¿Cuáles shuar han aprendido verdaderamente bien alguna cosa de cristiano, de religioso? (Carta del 28-06-1923 a don Rinaldi, desde Quito, 3-5, citada en Henriques 2016, 10-2)

Esta carta es muy importante porque enuncia tres dimensiones importantes de ese "único sistema de civilización" que ganarán progresiva vigencia a partir de los años 1930 en adelante: la dimensión lingüística (usar la lengua shuar como vehículo de transmisión de "ideas civiles y religiosas"); la dimensión cultual (hacer de la liturgia cristiana un lugar atractivo y convocante para los shuar); la dimensión económica productiva (generar emprendimientos agrícolas a partir de familias cristianas consideradas unidades de producción) (Juncosa y Álvarez 2019, 147). Otro aporte importante del misionero Carlos Crespi es el concepto de *civilización cristiana* que aparece en un discurso de clausura de la Exposición Misionera de Turín (1927), "dotado de una temporalidad y contenidos valóricos distintos respecto al proceso civilizatorio impulsado por el progreso, aunque, de todas maneras, caminen juntos. La civilización cristiana es de rango superior porque es la que, finalmente, humaniza y redime espiritual y socialmente la civilización impulsada por el progreso que arrastra consigo consecuencias indeseables" (Juncosa y Álvarez 2019, 148). El párrafo del discurso que nos interesa coloca la agencia misionera en el centro de la civilización cristiana y dice lo siguiente:

> Observad los mapas, los croquis e itinerarios de los viajes emprendidos por estos adalides de la civilización que se llaman los misioneros salesianos y os referirán toda una epopeya de sacrificios, de martirios, de renuncias, de dolores, de luchas, de derrotas y de gloriosas victorias. Una pequeña línea sobre el mapa condensa toda una vida de humildad y de sacrificio.
>
> Un pequeño punto señala un foco poderoso de admirables obras de caridad, humanitarias y apostólicas. Quizás al lado de estas mismas líneas y de estos mismos puntos, otros señalarán expediciones y centros de comercio, yacimientos de petróleo, haciendas colosales con millares de cabezas de ganado, emporios de materias primas, descubiertos y organizados por otros hombres; pero ¡qué diverso es el espíritu que los anima, la fuerza que los impulsa, el tesón que los sostiene en aquellas zonas inhóspitas!
>
> Ya que, mientras el interés, el afán de gloria, de riquezas, de dinero, pueden hacer que algunos sigan las huellas del misionero, bien distinta es la fuerza grande y sublime que anima al humilde héroe de Cristo, **el amor:** amor a los débiles, a los humildes, a los oprimidos, a los enfermos; el deseo puro, ardiente, desinteresado de elevarlos a las altas esferas de la

verdadera, de la única civilización, la civilización cristiana. (Bolletino Mensile Salesiano, octubre de 1927, citado en Juncosa y Álvarez 2019, 148, traducido por el autor)

Un punto de inflexión muy importante emergió en los años 60 del siglo XX, a partir del cual tuvieron lugar nuevas discusiones en torno a las formas y el sentido de la civilización, la evangelización y la educación shuar, propiciadas por una nueva generación de misioneros que vivieron cambios importantes en la Iglesia respecto a los territorios de misión. El primer cambio lo propició el Concilio Vaticano II y tuvo que ver con una nueva manera de habitar y aproximarse al "mundo" ya no como territorio del mal y del error, sino como espacio donde habitan signos de la presencia de Dios. La actitud ante el mundo no cristiano está regida por el principio de solidaridad, pues los gozos y las esperanzas de la humanidad son los gozos y esperanzas de la Iglesia.[80]

Entre los años 60 y 90, la Iglesia latinoamericana cambió los supuestos y formas de acción entre los pueblos indígenas de la mano de dos principios: la teología de las *semillas del verbo* y la teología de la encarnación.[81] El primer principio afirma que en las culturas indígenas Dios se hace presente en forma de *semillas del verbo*. Por lo tanto,

80 El cambio de actitud de la Iglesia ante el mundo se refleja en la frase inicial del documento *Gaudium et Spes*, elaborado por el Concilio Vaticano II, en 1975 y dice lo siguiente: "Los gozos y las esperanzas, las tristezas y las angustias de los hombres de nuestro tiempo, sobre todo de los pobres y de cuantos sufren, son a la vez gozos y esperanzas, tristezas y angustias de los discípulos de Cristo. Nada hay verdaderamente humano que no encuentre eco en su corazón".

81 Un documento muy importante, y que marcó un antes y un después en los cambios de los misioneros salesianos de la Amazonía ecuatoriana, es el producido en 1968 por el Encuentro de Misioneros en Melgar (Colombia), en el marco de la Conferencia Episcopal Latinomericana. El misionero salesiano Silvio Brosguini valora de la siguiente manera ese documento: "En Melgar, hubo, en 1968, una reunión de misioneros y antropólogos en la que se cuestionó el sistema de *tabula rasa,* y se propuso mayor atención al hecho cultural y la cosmovisión. El encuentro marcó un hito muy importante en la historia de nuestro Vicariato y de la evangelización en la Amazonía... Ahí fue madurando la idea de que el centro de la evangelización no es la misión, sino la comunidad" (Boster 2002, 45). Otro buen ejemplo de las discusiones eclesiales sobre las misiones en territorios indígenas es la obra colectiva *Aportes de los pueblos indígenas de América Latina a la teología cristiana* (1986).

la evangelización dependerá de la identificación y el desarrollo de esas semillas, para lo cual es necesaria una actitud positiva ante las cosmologías y las espiritualidades indígenas vistas no como aquello que hay que combatir y extirpar sino fortalecer y desarrollar. De cierta manera, la evangelización madura y favorece el ciclo vital de esas semillas hasta encontrar en el cristianismo su expresión más alta. El segundo principio implica que, de la misma manera que el hijo de Dios se hizo hombre y asumió la humanidad mediante la encarnación, la Iglesia debe encarnarse y encarnar el evangelio según las formas, la simbología y las ritualidades de las culturas donde se hace presente.

Ambas aproximaciones teológicas están ligadas al discurso de la *iglesia inculturada* y ha favorecido cambios importantes en la misión salesiana, propiciando entre los misioneros y los mismos shuar debates, reflexiones y acercamientos reflexivos a la cultura shuar. La primera consecuencia de estos aportes consistió en que la misión se desmarcó de la tarea civilizadora, por considerarla ilegítima y basarse en la negación de las culturas indígenas. Evangelizar ya no es civilizar, sino *inculturar* el evangelio.

Entre los misioneros, uno de los debates ha consistido en establecer hasta qué punto es lícito empatar de manera forzada la tradición cristiana con las cosmologías y ritualidades de los pueblos indígenas que hace de ellas una suerte de antiguo testamento respecto al definitivo y Nuevo Testamento de Jesucristo.

Siro Pellizzaro, misionero entre los shuar desde 1953 hasta su muerte (2019), fue quien promovió un programa radical con miras a lograr el empate casi perfecto entre la cosmología, la moralidad y la ritualidad shuar con la teología, la moralidad y la liturgia católicas en términos de una "traducción" cuyo principio consistía en que los términos del repositorio semántico shuar tienen o deberían tener equivalentes o referencias paralelas en el repositorio de la tradición católica. Ese "empate" implica varias tareas como evidenciar el carácter monoteísta de las entidades religiosas shuar, concentrando su diversidad en un solo ser supremo respecto al cual son *hipóstasis* (manifestación). Ese ser supremo sería Arutam y sobre él Pellizzaro afirma lo siguiente:

> El principio es Arutam. Cuando uno estudia la cultura, se da cuenta que Tsunki [ser mitológico propiciador de la curación y la fertilidad] es Arutam, no porque yo lo diga, sino porque ellos lo dijeron. Yo preguntaba a cualquier shuar: ¿Etsa [ser mitológico masculino que precede las actividades y saberes de la cacería] es Arutam; Nunkui [ser mitológico femenino que precede las actividades y saberes de la siembra] es Arutam; Tsunki es Arutam? Me respondían que sí [...] Y ahí está el principio unificador. (Entrevista de Jaime Boster a Siro Pellizzaro, citada en Boster 2002, 97-8)

Así que el testimonio de los shuar, que también puede expresar que los seres espirituales son Arutam en el sentido que constituyen fuerzas (como Arutam) y fuerzas ancestrales (Arutam: *arut*-: “antiguo”; *ma*-: “hecho”) aunque plurales y diversas, se reconduce a favor de un esquema que favorece la arquitectura monoteísta cristiana, basada en la figura de un Dios creador. Para Pellizzaro, Arutam es tan *uno* que discute la percepción de los antropólogos con que describen el mundo espiritual shuar poblado de múltiples y diversos Arutam referidos solo a espíritus de los ancestros fallecidos. Para ello Pellizzaro establece una distinción taxonómica respecto a los Arutam: el *Arutam shuar*, espíritus de los parientes antiguos ya fallecidos que se aparecen en sueños y pueden ser vencidos por otros Arutam; y el *Nekás Arutam* (Verdadero Arutam) de tal modo que:

> [S]iempre se llega a que la fuerza principal es el Nekás Arutam y solo Nekás Arutam es creador... Nekás Arutam yo lo traduzco como palabra de Dios, es verdaderamente el Dios de la tradición shuar. Arutam es Dios no porque uno lo ha inventado, porque cuando se habla del Nekás Arutam siempre es creador. (Entrevista a Siro Pellizzaro, citada en Boster 2002, 97-8)

La empresa de traducción en paralelo incumbe la moralidad, por ejemplo, cuando Pellizzaro deja por sentado que, tradicionalmente, los shuar no son polígamos, como se suele afirmar, sino monógamos, pues solo la primera mujer tiene el carácter de *tarimiat* (la única sobre la cual “se asienta” el matrimonio) y, en rigor, la *tarimiat* es la única esposa; las demás son “añadidas”, pues respecto a ellas el varón sustituye y reemplaza al hermano fallecido en su rol de esposo: “Entonces, hay una sola esposa con una

o dos añadidas y con una o dos reemplazadas, pero una sola es la esposa y tiene ese derecho". (Entrevista a Siro Pellizzaro, citada en Boster 2002, 92-3).

Finalmente, el programa radical de Siro Pellizzaro incluye la dimensión ritual cuando se busca homologar también en paralelo roles tradicionales con ministerios cristianos, al proponer, entre otras posibilidades, que ciertos roles rituales tradicionales sean resignificados según las necesidades litúrgicas de las comunidades cristianas. Así, en 1979 Pellizzaro generó una red de 50 *uwishin* exorcistas:

> [...] también yo quería llevar la figura del *uwishin* al ministerio sobre los espíritus exorcisados, porque es un exorcista... de gana ahora se hace todo un movimiento diciendo que los *uwishin* ejercen la medicina natural. El *uwishin* no tiene nada que ver con la medicina natural; la medicina natural es propia del viejo, del anciano, ellos saben la medicina; el *uwishin* no sabe nada y, si sabe, es por viejo, no por *uwishin*, y el *uwishin* es un verdadero exorcista, o sea, ritualmente, sacaba el demonio, que es pensado como un espíritu maléfico, con la fuerza de Arutam. (Entrevista a Siro Pellizzaro, citada en Boster 2002, 85)

El programa radical de Siro Pellizzaro generó resistencias entre otros misioneros adscritos a los mismos supuestos de la teología de la encarnación y la inculturación del evangelio. Las objeciones se enmarcan en varias direcciones y las podemos verificar en una serie de entrevistas inéditas que el antropólogo Jaime Boster realizó también a otros misioneros, como Silvio Broseghini, Juan Bottasso y Juan Shutka (Boster 2002, 3-17; 48-61; 62-82). Las objeciones allí señaladas consisten en que la búsqueda de correspondencias así planteada es forzada porque pretende emparejar mundos y cosmovisiones distintas y autónomas; el misionero se autoconstituye en autoridad simbólica con el riesgo de diseñar desde el escritorio realidades abstractas, difíciles de relacionar en la realidad; deja de lado el parecer y los ritmos de los mismos shuar, quienes son, por último, los responsables de relacionar y vincular ambos mundos, sopensando y evaluando vez por vez las posibles consecuencias.

Desde el punto de vista de la interculturalidad crítica que guía mi trabajo, basada primero en la postura fanoniana de "ir más allá de los méritos" (la misión salesiana tiene muchos méritos respecto a los shuar

y es fácil perderse en ellos); y, luego, en que los pueblos subalternizados reivindican existencias colectivas diferenciadas y que su diferencia es radical respecto a los principios económicos y políticos de la modernidad-colonialidad, postulo que el programa de Siro Pellizzaro y los auspiciados por los supuestos teológicos de inculturación y las semillas del verbo responden a una misionalidad que resulta, al fin y al cabo, subalternizante por los motivos señalados a continuación:

a) Enajena, a pesar de los esfuerzos, la norma de juicio cultural, constituyendo poderes externos fuera del alcance del ejercicio autonómico de los pueblos indígenas. La autoridad simbólica del misionero corre el riesgo de ser ejercida en un sentido esencialista y sobredeterminante, asignando un valor absoluto a ciertas expresiones culturales.

b) Las cosmovisiones y las culturas, en tanto diferencias radicales, no constituyen anticipo ni signos previos, ni su sentido histórico estriba en cumplir objetivos ajenos a sus propias opciones colectivas. Así, la Iglesia y la evangelización corren el riesgo de cumplir un patrón civilizatorio propio de la modernidad-colonialidad que consiste en asumirse como totalidad y referente universal de otras realidades. Al mismo tiempo, coloca una pauta de realización y cumplimiento de la cultura que no nace de la opción colectiva de los pueblos por una existencia diferenciada.

c) Resignifica el poder de territorialización de la Iglesia, expandiendo su rango de acción, antes limitado al espacio geográfico y sus poblaciones, y ahora ampliado al territorio íntimo del mundo simbólico, ritual y moral del pueblo shuar.

d) La práctica histórica demuestra que, por lo general, se trata de intervenciones simbólicas unidireccionales y no del todo recíprocas que afectan en mucha mayor medida a los pueblos indígenas que a la Iglesia. La mayoría de las veces la Iglesia tiene dificultades para sentirse interpelada por los pueblos indígenas en lo profundo de sus patrones de acción y pensamiento.

A partir de la creación de la FICSH, la misión salesiana ahondó la decisión misionera de atención diferenciada (y asumo que divergente) de acuerdo a sus destinatarios, estableciendo en las misiones dos líneas de acción distintas: la pastoral de los colonos y la pastoral shuar, cada una con su propio personal, sus propios intereses y marcos de pensa-

miento y acción, con implicaciones también para el proyecto civilizatorio y educativo. Desde la presencia en el territorio, los misioneros radicalizaron su postura ante la autonomía echando mano de herramientas teológicas, reconociendo *cierta* inviolabilidad de las culturas respecto al mensaje del evangelio, al punto de que ya no era posible "hablar de cristianización o bautismo de las culturas... en el sentido de la ideología medieval" (Seumois A., *Significato e limiti della "cristianizzacione" delle culture,* 1975, citado en Bottasso 1978, 7-8), y el respeto por la cultura pasa por respetar las decisiones colectivas en torno a la evangelización y por la decisión de los pueblos indígenas en aceptar o no los cambios (7-8). El documento que expresa la nueva postura teológica de algunos misioneros frente a la situación shuar es de 1978, cuando aún había ochocientos estudiantes internos en las misiones y se denominó *Consideraciones previas para una reestructuración de las obras misioneras* (D. Bottasso et al. 1978, 47-51 y s.). Allí se reconoce la inviabilidad del modelo centrado en la misión, que hizo del internado instrumento de cristianización y civilización (47), y se plantea la necesidad de pasar el centro de la acción misionera (desarrollo, evangelización y educación) a la comunidad, al centro shuar:

> Con la conformación de los centros, y la presencia de familias cristianas en ellos, se comienza a descubrir que el interés principal de una misión (no solo del itinerante) en una zona determinada, debe ser el mismo centro shuar. La labor de los internados mantiene un sentido sólo si tiene este punto de referencia. La tarea misionera debe abocarse a ayudar a la comunidad shuar a ser NÚCLEO EDUCATIVO. Hay que ayudar a estos centros a ser sujetos activos de su propia evangelización y promoción humana. (48, énfasis añadido)

Esa visión provocó el paso del misionero como referente de acción comunitaria al misionero como *asesor* de la organización shuar, más allá de los reclamos de "áreas de influencia" y enfocada en una actitud de servicio (57). Hoy, como afirmé en la introducción y por las razones allí anotadas, el contexto de la acción misionera es diverso y, entre los shuar, los salesianos han reducido su campo de acción a tareas de evangelización; han sido relevados en la educación y la promoción

del desarrollo; su accionar ha llegado a ser poco significativo comparado con otros momentos, debido a que la organización shuar gestiona por su cuenta esas dimensiones y también porque la presencia del Estado es más determinante, especialmente en temas de educación.

No obstante ello, si bien los objetivos civilizatorios ya no son invocados ni mencionados por el cambio de enfoque y porque pesa sobre ellos el sentido de ilegitimidad, algunos misioneros, sin decirlo explícitamente, traducen algunos impactos de la evangelización y de la misión en general en términos de novedades civilizatorias, por ejemplo, en el campo de la política. Este es el caso de Silvio Broseghini, quien permaneció en la misión desde 1969 hasta el año de su muerte, en 2006. En una enrrevista (Boster 2002) afirma lo siguiente que expresa muy bien el sentir de no pocos misioneros:

> Es un hecho que la cultura shuar ha evolucionado y se abre a nuevas situaciones, por lo tanto, se encuentra en la necesidad de ampliar sus horizontes sociales, culturales y también religiosos. En este contexto la evangelización puede aportar con la apertura hacia una universalidad que permite dar pasos certeros de intercultualidad, manteniendo una identidad que permita establecer esas relaciones en un plano de igualdad... yo creo que los Shuar estuvieron acompañados por Dios en el sentido de ver lo bueno y lo malo, aunque principal y únicamente dentro del ámbito de la familia.
>
> En cambio, con la familia enemiga el comportamiento era otro y valía la ley del talión. El aporte del crisitianismo, según mi manera de ver, es superar las barreras familiares y, en nombre de una raíz común, proyectarse a nuevas situaciones que respondan a los problemas actuales. (Boster 2002, 7-8).

Cierro esta sección problematizando algunos de los procesos anotados pues las estrategias de apropiación shuar, tanto de la educación como de las nuevas formas de articulación comunitaria, no están exentas de tensiones respecto a otros sujetos de apropiación en el sentido de “instrumentación” y de “usurpación”. Veamos esas apropiaciones y sus enunciaciones de acuerdo a los sujetos no shuar que las ejercieron.

Me pregunto si el esfuerzo de titulación de tierras contemporáneo con la Reforma Agraria de 1964, apoyado decididamente por los misioneros y asumido por los shuar, no fue instrumentalizado para campe-

sinizarlos a imagen y semejanza de las cooperativas de colonos pobres de la Sierra. Lejos de ser una forma de organización local innovadora, el centro reprodujo el patrón de asentamiento y uso productivo del suelo de las cooperativas de colonos (Salazar 1986, 86). Salazar (1981) afirma que el centro, en realidad, "representa un claro alejamiento, un cambio radical del concepto tradicional de comunidad shuar" (65) en tanto "réplica incipiente de los asentamientos nucleados de los colonos" (65). La Reforma Agraria, llevada a cabo localmente por el Centro de Reconversión Económica del Azuay (CREA), contribuyó a comprender al centro como expresión de la aldea cooperativista:

> En el esquema del CREA, la aldea cooperativista está constituida por un Centro Cívico, que comprende una plaza central, a cuyo derredor se parcela un número determinado de "lotes pobladores" [...] estos lotes son entregados a la llegada del colono a fin de que este construya allí su casa y siembre una pequeña huerta para satisfacer sus necesidades inmediatas de subsistencia. Se adjudican, así mismo, terrenos para la Iglesia, la escuela, el mercado y la casa comunal [...].
>
> En la periferia del poblado se encuentra una serie de parcelas de más o menos una ha. de extensión que se adjudica al colono como "huertos familiares" [...].
>
> Tras los huertos se extiende la zona de parcelación que está subdividida en lotes "grandes" o "fincas" (generalmente de 30 ha de extensión), que constituye la mayor asignación de terreno que se da al colono [...].
>
> Más allá de las fincas se encuentra una o más zonas de extensión variable (entre 400 y 1200 ha.), que constituyen los llamados "terrenos comunales", o sea la reserva de la aldea para satisfacer las necesidades del crecimiento demográfico. (1986, 88)

No obstante, el centro shuar, a diferencia de la cooperativa colona instituida como instancia de representación única y aislada, introdujo como novedad su articulación con otros centros para conformar asociaciones, "unidades administrativas, geográficamente más amplias" que potenciaron la gestión de los centros. La subsiguiente articulación, la Federación Shuar, otorgó a las asociaciones una capacidad de articulación regional de la que careció la cooperativa (Salazar 1981, 66).

La Reforma Agraria territorializó nuevos actores estatales como el Instituto de Reforma Agraria y Colonización (IERAC) y regionales, como el CREA ya mencionado, para la provincia de Morona Santiago. El costo del reconocimiento legal de las tierras shuar implicó asumir nuevas formas de propiedad basadas en la modalidad de *denuncia global*, aunque de carácter comunal imposible de enajenar por la venta de lotes individuales. La exposición de motivos de la Ley de Reforma Agraria y Colonización de 1964 afirmó que la adjudicación estaba condicionada por la ocupación, la explotación y la reversión de tierras incultas u ociosas por más de diez años (Viteri Díaz 2007).

Estos principios fueron en contra de los patrones territoriales shuar, enunciados en la conversación que abrió el primer capítulo: el territorio no está allí para ser explotado sino habitado y compartido con otras instancias. Su forma de territorialidad puso a los shuar en situación de riesgo porque debieron, además, desboscar cantidades enormes de territorios para ajustarse al requisito de tierras productivas y acceder a su posesión —tal como me fue relatado durante mi estadía en Bomboiza durante mi período de *asistente* del internado—. Un testimonio del misionero Juan Shutka relata lo siguiente respecto a la condición de desboscar cierto porcentaje de tierras destinadas a pastizales como requisito de adjudicación y propiedad:

> Y había otro problema: en esos años el IERAC tenía la siguiente política y creía, igual después, que uno tiene derecho a poseer tres hectáreas más: una hectárea trabajada y tres hectáreas de montaña, pero en nuestro ambiente, cuatro hectáreas de propiedad es minifundio. Ahora, el Shuar no podía trabajar dos hectáreas de cultivo porque qué haría con esos cultivos; no había caminos, había senderos apenas, y entonces se pensó en dar un paso hacia la cría de ganado y tenía derecho a poseer ya no cuatro hectáreas, sino 15, 20 o más hectáreas... (Entrevista a Juan Shutka, citada en Boster 2002, 67)

Respecto a la evangelización, inicié diciendo que el centro generó un espacio de mayor autonomía respecto a la presencia tutelar de los misioneros salesianos pero, por un lapso importante, otorgó a su acción una mayor vigencia y presencia en el territorio. Los mismos shuar se convirtieron, por decirlo de alguna manera, en delegados locales más

eficientes para implantar el proyecto evangelizador mediante la conformación de una red regional de catequistas (*etserin*: “avisadores”) y líderes religiosos. Por lo tanto, el centro no anuló la autoridad evangelizadora misionera ni restringió su acción, sino que les proporcionó una plataforma inmensa de nuevas e insospechadas posibilidades que los internados, en realidad, ya no podían asegurar. Al potencial evangelizador se sumó, hasta finales de los años 70, el uso de franjas radiofónicas en Radio Federación con contenidos evangelizadores.

También cabe preguntarse si la pastoral *inculturada* afincada en los centros, basada en el uso del shuar chicham y de los *ii uuntri aujmatsamu* (conversaciones de nuestros mayores) en tanto mitos y relatos moralizantes descontextualizados, y una nueva estructura sacramental basada en la apropiación instrumental de la ritualidad shuar, no usurparon la cosmovisión shuar para hacer posible, de manera más efectiva y desde dentro, la cristianización y, con ella, viabilizar patrones civilizatorios contradictorios con su diferencia radical, especialmente relacionados con la desespiritualización de la naturaleza y la escisión alma-cuerpo que constituye la subjetividad moderno-colonial —aspectos que profundizaré en el capítulo que viene—.

Panorámica de los programas de educación superior universitaria y no universitaria para la profesionalización de docentes shuar. Señas de apropiación autonómica y pedagogía shuar

Esta sección es una revisión muy amplia de los programas de educación superior universitaria y no universitaria para la formación docente del Sistema de Educación Bilingüe Shuar que expresan la concepción integral de su proyecto educativo, capaz de asumir la totalidad de las fases, desde la inicial hasta la universitaria, superando de esa manera la visión de que la interculturalidad y el bilingüismo son momentos previos e iniciales a ser superados una vez lograda la inclusión del niño indígena en el sistema escolarizado.

Luego reviso los diversos programas de educación superior universitaria y no universitaria en cuya concreción fue determinante la articulación con las organizaciones indígenas, sea esta la FICSH o la Di-

rección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe creada en 1988, durante el Gobierno de Rodrigo Borja, que más tarde sería el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB). Tales experiencias fueron portadoras de expectativas colectivas y sus actores se articularon con los momentos más importantes para la conformación de la educación superior indígena en Ecuador.

Después analizo tres experiencias de educación superior universitaria y no universitaria de especial interés para la formación profesional de docentes shuar: el INBISH, la Amawtay Wasi (Casa de la Sabiduría) o Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI) y la de la Universidad de Cuenca. ¿Qué rastreo en esas experiencias y en la producción académica? Las señas de apropiación de la escolaridad y pistas para establecer los elementos de una posible pedagogía shuar.

El INBISHA[82] de Bomboiza es una institución de educación superior fiscomisional, creada mediante Acuerdo del Ministerio de Educación, 1982, durante el período del presidente Osvaldo Hurtado. Uno de los motivos de su creación fue el Decreto Legislativo del 25 de junio de 1980 que dispuso establecer institutos normales bilingües en zonas donde la población usaba el castellano y alguna lengua autóctona. El acuerdo determinó que, luego de tres años de estudio, el INBISHA conferiría el título de bachiller en Humanidades Modernas Especialización Normalista Bilingüe. Luego de dos años de posbachillerato, el INBISHA podría conferir el título de profesor de Educación Primaria Bilingüe. Por lo tanto, se trató de una experiencia de educación superior no universitaria y fue la primera que profesionalizó sistemáticamente a los docentes de la educación shuar en respuesta a las necesidades del proyecto educativo de la FICSH.

El INBISHA funcionó hasta el 9 de agosto de 1991 para transformarse en un instituto piloto mediante Acuerdo Ministerial suscrito por el entonces ministro de Educación, Raúl Vallejo, durante la presidencia de Rodrigo Borja. Nació así el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Shuar Achuar (IPIBSHA). El Acuerdo Ministerial del 9 de diciem-

82 Los datos están tomados de la Secretaría del IPIBSHA, gracias a la colaboración del profesor Galo Sarmiento Arevalo de Bomboiza.

bre de 1991 estableció las siguientes líneas de acción para los institutos pedagógicos interculturales: se basarán en la cosmovisión y pensamiento de las nacionalidades indígenas; serán plurilingües e interculturales; serán comunitarios, dinámicos, técnicos y científicos; se basarán en el calendario agroecológico y la enseñanza será creativa y secuencial, con base en la cultura. Los institutos tendrán su base en la política organizativa de las nacionalidades indígenas. Tanto el INBISHA como el IPIBSHA fueron regentados por la misión salesiana, pero paulatinamente pasaron a depender en sus orientaciones de la Federación Shuar y los planes oficiales.

Los egresados del IPIBSHA obtenían el título de bachiller en Ciencias, Especialización Intercultural Bilingüe. Los graduados, luego de dos años de posbachillerato, obtenían el título de profesor de Educación Pre-primaria, Primaria o Áreas especiales.[83] El Acuerdo del 8 de agosto de 2000 estableció las pautas del diseño curricular cuyo propósito era que el futuro docente "se comprometa en la construcción de una sociedad comunitaria, intercultural, plurinacional, multilingüe y productiva". El mismo acuerdo especificó así el título del egresado: profesor de Educación Básica Intercultural Bilingüe, con mención en una de las siguientes áreas: Lengua Indígena y Español, Ciencias Exactas, Ciencias Aplicadas y Arte, Historia con inclusión de Geografía, y Cultura Física. El IPIBSHA adquirió la categoría de instituto superior, que se concretó con el Registro Institucional del 8 de mayo de 2005 que reconocía el nivel superior de formación docente.

En la actualidad, el IPIBSHA mantiene vigentes tan solo las actividades de cierre con miras a culminar la formación de los últimos titulados, al igual que el resto de los institutos superiores pedagógicos

83 Mediante Acuerdo del 14 de mayo de 2001, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe elevó al IPIBSHA de Bomboiza a la categoría de Subsistema Regional de Formación Docente, integrado, además, por el Centro de Educación Infantil Familiar Comunitario, el Centro Educativo Comunitario de Educación Básica Etsa, el Centro Artesanal Sor María Troncatti y algunos centros educativos para la práctica docente.

interculturales bilingües[84] que debaten su suerte entre ser clausurados o transformados en institutos tecnológicos. En el caso del IPIBSHA la clausura la decidieron los salesianos por varios factores, el principal: las disposiciones de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) que reconoce únicamente a la educación superior universitaria la facultad de otorgar títulos docentes. Por lo tanto, la única posibilidad para que continúe consistía en pasar a formar parte de una de las universidades emblemáticas del Gobierno de Rafael Correa: la Universidad Nacional de Educación (Cañar), propuesta que no aceptaron los salesianos.[85] Tanto el INBISHA como el IPIBSHA formaron, a lo largo de más de treinta años, generaciones de profesores shuar y achuar, y se constituyeron en lugares de reflexión y producción de pensamiento pedagógico shuar mediante una gestión muy articulada con la Federación Shuar y el Sistema de Educación Bilingüe.

La producción del IPIBSHA se reflejó en los trabajos de grado y su revisión reflejó 405 investigaciones entre 1985 y 2001; seguramente, la producción bilingüe más consistente con respecto a otras instituciones y programas indígenas de educación superior. En este corpus se evidencian transiciones temáticas que anuncian nuevos enfoques y requerimientos con el correr del tiempo. Por ejemplo, desde 1985 a 1994 predominan los temas relacionados con la *cultura tradicional shuar* (herboristería, ritualidades, poética, salud, etc.), pero también se observa un interés llamativo por la reconstrucción histórica y testimonial de la emergencia de la organización shuar, especialmente de los centros a los que pertenecen los estudiantes, una tendencia que se mantuvo hasta 1997.

Estos temas fueron inicialmente impulsados por el misionero salesiano Silvio Broseghini, rector de la misión, en parte desde una visión de *recuperación cultural,* cuyo ancestro fue la Expedición Antropológica de la Universidad de Cambridge, dirigida por el zoólogo Alfred Haddon a las islas del estrecho de Torres en 1898, y cuyos informes finales fueron

84 Los demás institutos superiores pedagógicos de la Sierra fueron Marta Roldós (Colta Monjas, Chimborazo) y Jaime Roldós (Quilloac, Cañar). En la Amazonía, Limoncocha (antigua sede del ILV), Canelos (cedido por la misión dominicana al Estado).

85 Javier Herrán sdb, comunicación personal, septiembre de 2016.

publicados entre 1901 y 1935. La práctica investigativa de la expedición incidió en el giro hacia el trabajo de campo de la etnografía británica y dio inicio a la *etnografía de salvamento* ante la desaparición de la gente y las modificaciones del contacto (Edwards 1998), tendencia que aparecerá entre los salesianos mucho más tarde y se consolidará con otros sentidos y contextos desde los 60 del siglo XX en adelante. De lo que recuerdo, la razón que fundamentó orientar los trabajos de graduación hacia temas y problemas de la propia cultura nunca consistió en salvar rasgos culturales, antes de que desaparezcan, para conformar registros al servicio de la ciencia o de preocupaciones museográficas; más bien, el impulso de esas investigaciones obedeció a la necesidad de insertar la educación en el marco del reforzamiento identitario, relacionando a docentes y estudiantes con sus mayores, la comunidad y la organización.

Lo que sí cabe reconocer es que esos aportes, en la selección de los temas fuertemente condicionados por la mirada misionera, no apuntan del todo a construir un pensamiento indígena, sino a despejar temas puntuales de la vida y cultura de los shuar y su tratamiento no resalta del todo los contenidos culturales de manera que interpelen, confronten y disputen las formas civilizatorias que amenazan su vida colectiva. Las investigaciones son tratadas según un formato en que el hecho a comprender se recupera, describe y valora, pero sin profundizar del todo en qué aspectos interpelan la colonialidad. En eso se nota la mano misionera condicionada por el enfoque culturalista, que fundó mi hábito disciplinar hace mucho. No obstante, la imaginación shuar pudo más que esos límites y esas tesis contienen una enorme posibilidad para rastrear pistas para un pensamiento shuar basado en su escritura, tarea que deben hacerla ellos mismos.

De 1995 a 1997 cobraron mayor presencia las aplicaciones pedagógicas y las investigaciones que indagan las consecuencias de las transformaciones y cambios profundos que debió enfrentar el pueblo shuar: el impacto de los medios de comunicación social, las interacciones con los colonos, las diferencias entre la religiosidad antigua y la actual, el alcoholismo, etc. Desde 1997 en adelante, en cambio, estos temas fueron sustituidos por materiales prácticos y aplicados como insumos didácti-

cos, técnicas de producción agrícolas y proyectos productivos, expresión de los conflictos entre las diversas posturas de los misioneros en torno a la cultura shuar que se resolvieron, finalmente, por sustituir las lógicas identitarias por las productivas.

La Universidad Amawtay Wasi o UINPI fue una propuesta que nació de las organizaciones indígenas y su constitución se inició en 1987. Entonces,

> la Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, propone dentro de su plan de trabajo la creación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, el cual en primera instancia estuvo enfocado a la educación básica y secundaria. Posteriormente, con la llegada de los primeros diputados indígenas al Congreso Nacional (1996), los diputados Luis Macas y Leonidas Iza, en su programa de trabajo legislativo, se plantean la formulación del proyecto de ley de creación de la Universidad Intercultural para las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador; [...] proponiéndose que el sistema de educación bilingüe intercultural debe ser integral y su organización responder a las exigencias de todos los niveles, desde el nivel pre-primario hasta el superior, debiendo en cada uno de ellos, recoger y recrear la sabiduría original de las nacionalidades indígenas, para cumplir un papel revitalizador de las propuestas políticas y culturales. (Vacacela s. f., 3)

La Amawtay Wasi se fundó, entre otros rasgos, como una institución educativa particular, de iniciativa comunitaria, descentralizada y con autonomía académica, administrativa y financiera. Se trata, en rigor, de la primera universidad indígena de carácter comunitario dotada de la capacidad de otorgar títulos profesionales,[86] diplomas y certificaciones a todo nivel; ofreció dos tipos de programas de formación bien definidos: uno de educación formal que comprende el pregrado y posgrado; otro, de educación informal que comprende las Comunidades de Aprendizaje (5).

---

86 La UINPI forma parte del Sistema Nacional de Educación Superior desde la aprobación de su estatuto orgánico por el Consejo Nacional de Educación Superior (ex CONESUP hoy Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación —SENESCYT—), el 30 de noviembre de 2005.

Las pistas epistemológicas desde las cuales imaginar una pedagogía indígena remiten al pensamiento andino abierto, todavía pendiente de construir, pues, al igual que el pensamiento de otros pueblos, "aunque no conste en abundantes escritos se basan en su propia cosmovisión y filosofía, poseen principios y categorías, sus propios sistemas de escritura o, como en nuestro caso, pueden ser 'ágrafos' pero con lenguaje simbólico" (Sarango 2009, 197). La reconstrucción epistemológica de la Amawtay Wasi ha sido producto de una *mi<u>n</u>ka* de conocimientos (196), cuyos resultados se condensaron en el texto *Aprender en la sabiduría* (Amawtay Wasi 2004).

La sabiduría andina es tratada como un paradigma intercultural de conocimiento denominado "racionalidad de Abya Yala" que reconoce no solo la coexistencia de los saberes indígenas, sino también su conexión complementaria de unos con otros (174). A la vez que cuestiona las condiciones de saber y comprensión de la modernidad-colonialidad porque "violentan, desestructuran e imposibilitan la autocomprensión desde lo indígena" (163); la racionalidad de Abya Yala se propone construir la posibilidad de un pensar indígena descolonizador que asegure la "comprensión de su mundo sin violentar su cosmovisión y sus valores éticos fundamentales" (163).

Es importante recalcar el rol estructurante de la sabiduría de Abya Yala porque otorga forma integral al proyecto de educación superior, dotándolo de referentes, principios, métodos, lugares, modalidades y niveles de aprendizaje.[87] Así, la "racionalidad de Abya Yala" supera el peligro de ver reducida su existencia a objeto de comprensión o repositorio de contenidos a ser tomados en cuenta en los programas de estudio, para convertirse en el eje vertebrador de la propuesta pedagógica.

Para la nacionalidad shuar fue de especial interés la licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural, cuyo plan de estudios

> fue socializado y validado por sus expertos y autoridades, llegando a ser modificado considerablemente. Este proceso significa que la universidad no puede imponer desde arriba paquetes curriculares, conforme

87 Para el detalle de estos elementos ver Universidad Intercultural Amawtay Wasi (2004, 160 y s). Una síntesis apretada consta en Juncosa (2008, 164-71).

ha sido la costumbre de la academia tradicional. Significa también reconocer que la comunidad beneficiaria ya no es más objeto sino sujeto, que otorga legitimidad al quehacer académico de la universidad en la comunidad. (Sarango 2009, 201)

La producción de los estudiantes shuar reflejada en las tesis de grado de la licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural puede ser clasificada según tres ejes temáticos: 1. La relación cultura y educación; 2. Propuestas de modelos interculturales y aplicaciones curriculares; y 3. Análisis de los cambios y transformaciones culturales.

Considero que la Amawtay Wasi ofreció al pueblo shuar, además, la posibilidad de pensar en una educación superior basada en principios epistémicos más allá de la ciencia; un espacio de articulación y diálogo entre pueblos indígenas, entre sus métodos y epistemologías, y la posibilidad de imaginar otras maneras de generar espacios de aprendizaje vinculados a la comunidad y a las organizaciones indígenas. El aporte de la Amawtay Wasi consistió en mirar la educación superior indígena desde la perspectiva de la decolonialidad, hilvanándola con prácticas académicas y de profesionalización concretas.

La Universidad de Cuenca, de carácter público, desarrolló otra de las experiencias significativas para la formación profesional de docentes shuar, tanto en grado como en posgrado. Inició sus programas de educación superior para docentes indígenas desde 2002, año de inicio de la licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe. Ese mismo año creó el Departamento de Estudios Interculturales (DEI), que tuvo a su cargo el Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe (PLEIB), articulado con la cooperación internacional, la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y la CONAIE. A lo largo del tiempo, se titularon 329 docentes pertenecientes a las nacionalidades achuar, awá, chachi, kichwa, secoya, shiwiar, shuar, siona y waorani. El DEI ofertó también la maestría en Educación Superior con mención en Interculturalidad y Gestión, y el diplomado superior en Formulación y Evaluación de Proyectos de Investigación, programas académicos destinados, igualmente, a docentes indígenas del SEIB (UNICEF-EIBAMAZ 2012c, 23-4).

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía (EIBAMAZ), impulsado por UNICEF, inició en 2005 y culminó en 2009, e incluyó a pueblos indígenas amazónicos de Ecuador, Perú y Bolivia. En Ecuador se concentró en la Universidad de Cuenca y contó con el apoyo de la CONAIE, y su filial en la Amazonía, la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE). Posteriormente, participó la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negros (FENOCIN) y la Federación de Indígenas Evangélicos (FEINE). Su objetivo fue construir un nuevo modelo de educación intercultural, desde la cosmovisión de los pueblos originarios, "dando el valor a los conocimientos ancestrales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como partiendo de la lengua originaria como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje" (UNICEF-EIBAMAZ 2012c, 17).

El Programa de Formación de Investigadores de las Culturas Amazónicas (PROFOICA), del departamento de Estudios Interculturales de la Universidad de Cuenca, implementó la licenciatura en Pedagogía e Investigaciones de Culturas Amazónicas, cuyo objetivo fue formar investigadoras/es de las culturas amazónicas provenientes de las propias nacionalidades indígenas, para estudiar según los patrones de análisis e interpretación de su cosmovisión, con especial atención a las sabias, sabios, ancianos y ancianas de las comunidades. La licenciatura se desarrolló desde diciembre de 2006. El programa incluyó becas para la Amawtay Wasi.

La licenciatura se basó en puntos de vista muy cercanos a los de la Amawtay Wasi, en el sentido de que las epistemologías amazónicas son cosmovisiones basadas en el *sumak kawsay* o *suma qamaña* (buen vivir o vivir bien). La implicación pedagógica consiste en asumir el currículo de la EIB como "la adecuación del modo de vida a las posibilidades que ofrece la naturaleza. El *sumak kawsay* implica un equilibrio en el modo de ser de las personas y la contención en el uso de recursos naturales; una vida armónica tanto individual como colectiva" (UNICEF-EIBAMAZ 2012c, 49).

El programa EIBAMAZ produjo la serie denominada *Sabiduría Amazónica*, que difundió las investigaciones realizadas por los es-

tudiantes del PROFOICA. En tanto que la serie *Horizontes Pedagógicos* difundió los aportes en torno a etnografías matemáticas, etnografías de educación infantil familiar comunitaria, identidad y cosmovisión, y conocimiento ancestral. Estas investigaciones apoyaron el desarrollo de estrategias metodológicas acordes a la realidad y formas de pensamiento de la cultura (UNICEF-EIBAMAZ 2012c, 34-5).

Al igual que en el caso de la Amawtay Wasi, los trabajos de grado pueden ser agrupados en tres ejes: 1. Recuperación de saberes ancestrales; 2. Aplicaciones pedagógicas de diversos aspectos de la vida sociocultural shuar; y 3. Reflexiones en torno a los cambios culturales. Merece atención especial de esta investigación la tesis de Juan Manuel Mashinkiash Chinkias (2012), titulada la "Etnoeducación shuar y aplicación del modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la Nacionalidad Shuar", porque allí aparecen por primera vez, al menos en la producción escrita shuar, los términos: "etnoeducación", "educación propia" y "pedagogía de Arutam".

La *etnoeducación*, un término no explicado, se refiere a los rasgos ancestrales shuar que remiten a su cosmovisión y mitología, ritualidad y prácticas de aprendizaje, agentes educadores y valores, lugares y espacios, metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje, correctivos y estímulos, tabúes, contenidos y recursos, que constituyen la *educación propia* concebida como sistema (Mashinkiash, M. 2012, 27-58), precisamente por la articulación entre sus elementos. La *pedagogía de Arutam* (58 y s.) se refiere al ciclo de apropiación ritual de fuerzas vitales y de poder que constituyen la subjetividad individual y colectiva, un aspecto esencial para la identidad colectiva shuar que será profundizado en el próximo capítulo. Postulo que la pedagogía de Arutam, aquella pedagogía más allá de la educación formal pero que le da sentido, lo que busca verdaderamente es renacer y prevalecer en el territorio.

El renacimiento de la espiritualidad de Arutam. Enlaces pedagógicos, territoriales y epistémicos

> En la sociedad shuar la iniciación empieza con el nacimiento cuando se aplica al niño o niña, por vía oral o anal, el zumo de floripondio (*maikiua*), *tsentsemp* (planta medicinal), tabaco (*tsank*), *piripri* (planta

purificadora). Al hacerlo el niño recibe la protección de la fuerza que representa cada planta.

Los adolescentes —varones y mujeres— inician la vida racional al realizar el primer encuentro con el *Arutam*. A partir de esta experiencia, emprenden el camino del encuentro de su propia identidad, esforzándose por la auto comprensión.

Se trata de una pedagogía socialmente aceptada que genera una vida conducida por la racionalidad del *Arutam*. El poder de *Arutam* está representado por el símbolo de la cascada (*Tuna*), donde se manifiesta la fuerza de *Tsu<u>n</u>ki*.

La familia y la comunidad consideran necesario que el adolescente varón debe emprender su primer viaje a la cascada. Un *wea* dirige el rito de ida y regreso de la cascada simbólica. El joven debe mostrar las características propias del varón: valentía, decisión y firmeza. Se regulan estrictamente las comidas y bebidas. La ingestión del zumo de tabaco o floripondio le fortalece al ánimo. El objetivo es propiciar el encuentro con *Arutam* en algún momento del rito. El adolescente mantiene en secreto el resultado de su experiencia con la divinidad [...].

Las mujeres participan en los ritos de *natémamu*, ingestión colectiva de ayahuasca, medio de manifestación de la fuerza de *Arutam*. Al producirse la menarquia se realiza el rito festivo *de Nua Tsa<u>n</u>kram*, que dura unos cinco días, luego de prepararse durante dos años con ingestión del zumo se tabaco (*tsa<u>n</u>k*).

Los adultos acuden a las cascadas, individual o colectivamente, para renovar el compromiso con el *Arutam* y restablecer el desequilibrio espiritual. Esta es una experiencia característica del pueblo shuar que encuentra su explicación en la interiorización (emotiva) de la fuerza racional del *Arutam*. (Mashi<u>n</u>kiash, M. 2012, 58-9)

En este apartado trazo un bosquejo de una posible pedagogía, enlazada con la vida en el territorio y la epistemología shuar, desde la espiritualidad de Arutam, un ámbito de conocimiento y ritualidades cargado de potencia articuladora para imaginar un horizonte desde el cual disputar los patrones civilizatorios duales de la modernidad-colonialidad. Emprendo el desafío tomando en cuenta aquellos elementos de la espiritualidad de Arutam que expresan la diferenciación colonial

shuar, y proponiendo que es fundamental no solo para los individuos, sino también para el renacimiento de la existencia diferenciada del pueblo shuar en el territorio.

Si lo que continuamente debe renacer es la diferenciación colonial shuar, creo que esta va de la mano con el renacimiento de la espiritualidad de Arutam, lugar que alimenta y articula la vida, el pensamiento y la pedagogía shuar. Entiendo que se trata de una práctica colectiva de saberes y ritualidades que es condición para prevalecer en el territorio. Sin una aproximación a ella, no es posible entender lo que la diferencia colonial shuar disputa a la civilización, la evangelización y la educación en el marco de la modernidad-colonialidad.

Esta sección forma parte de la tarea pendiente que yo, como investigador, me comprometí con el grupo que compartió sus *aujmatsamu* y cuya validación quedó pendiente por las condiciones de investigación que, en cierto punto, hicieron imposible continuar con los encuentros para revisar mi escrito basado en los materiales del taller de enero de 2012, enfocado en un acercamiento semántico a la terminología epistémica shuar. La segunda razón consiste en que las implicaciones de la noción de diferenciación colonial demoraron en ser reconocidas a lo largo de la investigación, y esta en ser asumida como el único lugar posible desde el cual culminar la tarea, sorteando el hábito disciplinar de abordar un tema bajo el enfoque neutralizante del *rescate cultural* o la descripción disciplinaria.

Por ello, acudo a citas largas para convocar presencias antes que argumentos y datos tomados de las *aujmatsamu* y otras fuentes. Las citas expresarán mucho mejor que mis palabras la espiritualidad de Arutam y sus implicaciones. La sección inicia con el enlace entre la espiritualidad de Arutam y sus implicaciones pedagógicas, con un acercamiento a la ritualidad; continúa con el enlace de la espiritualidad de Arutam con la territorialidad, y culmina con el enlace de la espiritualidad de Arutam con la epistemología shuar. Creo que el valor de este aporte consiste no tanto en lo que se dice de cada aspecto, sujeto a detalles y profundizaciones sucesivas, sino lo que se coloca junto, en el sentido de la articulación de los elementos que cobran sentido a partir de una fuente común, a la manera de un árbol

cuyas raíces están constituidas por la espiritualidad de Arutam y las ramas por la vida colectiva en el territorio, la pedagogía y el conocimiento.

De la espiritualidad de Arutam a la pedagogía de Arutam

Antes de establecer los enlaces pedagógicos, trazo una primera aproximación al componente ritual a partir de textos shuar. Juank Luis Chimkim afirma que:

> [L]a fuerza espiritual del pueblo Shuar es Arutam. Esa fuerza es la que le permite vivir, y *hacer su historia como individuo y como pueblo*. Esto lo digo porque, si el shuar decide encontrar la fuerza de Arutam no permanece tranquilo en la casa; está en continuos viajes a la chorrera y cuando encuentra la fuerza de Arutam no se preocupa más porque ya la tiene y con esta fuerza que ha encontrado de Arutam continúa trabajando. (Chinkim, Petsein y Jimpikit 1987, 8, énfasis añadido)

La espiritualidad de Arutam, que viene del término *arut-* (viejo) y *-ma* (hecho), se refiere a la recuperación de la fuerza vital (*kakarma*: fuerza, fortalecido) de los ancestros y es muy importante para encontrarse, comprenderse a sí mismo e identificarse colectivamente como shuar. Se funda en la corpovisión narrada en el segundo capítulo que alude a que el cuerpo, como el territorio, es permeable y fluido en el sentido que deja entrar y salir fuerzas. La espiritualidad de Arutam se expresa en un conjunto ritual que consiste en lograr o procurarse sueños para garantizarse, mediante las visiones que allí tienen lugar, la reincorporación de fuerzas vitales elusivas e inestables: que así como se adquieren se pierden. Tan importante es la espiritualidad de Arutam que algunos pedagogos parten de ella para empezar a imaginar una *pedagogía de Arutam* que conduce a fortalecerse a uno mismo para enfrentar las dificultades individuales y colectivas (Mashinkiash, M. 2012, 58-60).

La ritualidad supone que la persona reconoce una situación existencial de inseguridad, inestabilidad o incertidumbre y emprende, luego, un período de ayuno y privación como requisito para la ingesta de las plantas sagradas, aunque las *aujmatsamu* compartidas señalan que los adultos inician a los niños de una u otra manera en viajes colectivos. La espiritualidad de Arutam es un espacio ritualizado y colectivo de cono-

cimiento y aprendizaje contextual —solo una situación de inseguridad lo justifica— e incorporado: el ritual involucra el cuerpo y las emociones pues todo sucede al tiempo del caminar, deambular, comer, ayunar...

> Luego de la planificación no se espera a que pase mucho tiempo sin ejecutarlo, entonces iniciando, primeramente van al río a dormir en ayunas, fumando el tabaco, suplicando con los *anent* y esperando al ser poderoso. Al día siguiente llegan a la casa; la comida para estos es muy escasa, es decir, no comen suficiente para satisfacer por completo la necesidad. En la tarde siguiente hacen en la misma manera del día anterior.
>
> [...]
>
> Luego [...] emprenden el viaje, cogiendo todos los materiales preparados con anterioridad y, caminan todo el medio día, hasta, más o menos dos de la tarde. Preparan el sitio para la construcción del *ayamtai*, todos se mantienen en actividad. Terminando todo, se quedan acostados toda esa tarde en absoluto silencio. Si algún integrante desea ir de cacería, puede hacerlo en este momento, siempre y cuando cumpla las normas éticas de un buen viaje. Si no van a ningún lugar se mantienen tranquilos allí mismo, todavía sin comer.
>
> Llegada la tarde cogerán un plátano y comerán asándolo, también tomarán un poco de aguado.
>
> En la noche, después de esa comida, cogen el tabaco, lo envuelven con una hoja seca de plátano y fuman. En este momento el mayor está pidiendo ayuda mediante plegarias, diciendo a Arutam que le espere en cualquier lugar de ese viaje y le entregue la fuerza poderosa para su mejor situación de la vida. Por lo tanto, en estos momentos el ser superior puede compadecerse del Shuar buscador de Arutam.
>
> Si el Shuar ha tenido suerte, se despertará en esa noche en presencia de Arutam, o alguno al andar de cacería, en un momento, se enfrentará con el ser supremo y recibirá el poder.
>
> En este caso, al tener la visión, no se pretende ir más adelante, es decir no se puede bañar en la cascada, al hacerlo se recibirá la maldición del espíritu Arutam. Y cuando una persona es maldita por la cascada está previsto que su vida no durará mucho tiempo, es decir, tendrá que morir muy pronto aunque se quiera recuperar superando esta maldición.

> [...]
>
> Con todo esto quiere decir que en cada viaje a la cascada o en cada rito se puede tener una sola visión. No hay más oportunidad en ese mismo momento de tener otra visión, como acabo de decir, se perdería el poder y saldría primeramente juzgando y condenando a muerte. (Petsein, citado en Chinkim, Petsein y Jimpikit 1987, 867-8)

Durante el viaje se debe respetar la norma de no jugar ni hacer bromas y "tener dentro de cada uno el pensamiento secreto de él [de Arutam]" (69). La cascada (*tuna*) es el lugar de la ingesta de las plantas sagradas: *natem* (ayawasca) y *maikiwa* (floripondio), según sea el caso. Ellas otorgan las visiones y las ensoñaciones cargadas de poder y capacidades simbólicas para imaginar la realidad de otra manera. En su *aujmatsamu*, Rosa Mariana Awak se refiere al poder y la importancia de los sueños:

> El sueño es más que dormir, en él se realizan acciones. Un sueño se hace realidad. También hay sueños provocados por el alucinógeno donde se ve una gama de acciones que son reveladas para la vida; a eso le llamamos el poder de *natem* (ayawasca), *maikia* (floripondio) y *tuna* (cascada).
>
> El abuelo era quien se preocupaba de la educación de los hijos, el niño o la niña debe saber todo lo que va a hacer en su vida de adolescente, quien más conocimiento tenía era respetado. En aquel entonces permitían que los niños participen en los rituales de *natemamu* (ritual de la ayawasca), *tuna karamma* (viaje a la cascada sagrada), *maikuamma* (ritual de beber el floripondio), *tsankram* (ritual de beber el zumo de tabaco), *wainchi* (ritual de aprendizaje de cantos sagrados); donde se adquiría poder en el sueño (*karamak* "sueño bueno", *mesekar* "sueño malo").
>
> *Karamak, juka kanamuchuiti, juinkia warinkish najanatin iwiayamuiti karamkanam, kanarar mesekranam warinkish najanmaiti, nu paantin ajakuinkia penke karamak tutainti. Aintsank, karamak maikiamar, natema pujusar najanmash awai urumai najanartin, nuka natema, maikia karamari tutainti.*
>
> *Apaach nii tirankin jintintin asar, tuke penker pujutan jintinarmiayi, urumaiya nui najanatniun. Tuma asamatai aents tii nakarua un arantukam, penker isma atuyayi. Tuma sar natemanunam, namper amaunam pachi, Tunanam, ju armiayi waimiakarat tusar. Nui nekamin atinian wainin armiayi, suertamu, kujapramu,; juinkia penkernan, nuinchuka yayauchiniun suertincha, kujaprincha ainiawai. Waimiakarka, etserchatainti asakmaraij tusar nuya mesekramrarkia etserkar maikiamtainti. Tuma asa uunta chichame imianuiti.*

Las visiones no se obtienen con facilidad: se entregan y aparecen en un estado de sufrimiento y privación, descrito por los *anent* de súplica como un *andar por la selva sufriendo,* al punto de provocar la compasión de Arutam, sin la cual, este no aparece. Se suele llamar a esas visiones *wainmiakma* ("lo encontrado"), y a la persona que las posee *waimiaku* ("que encontró"), pues las visiones no se entregan incondicionalmente y, por añadidura, su posesión suele ser precaria y fugaz.[88] Por ello, encontrar visiones se parece, en algo, al trabajo de recolección; aunque, a veces, aparecen espontáneamente, como en el sueño.

No todas las visiones y sueños tienen la misma capacidad para integrar sentidos: algunas son muy específicas; otras más generales y de mayor alcance; algunas hablan de cumplimientos más puntuales; otras, de logros más integrales, y no siempre son entendidas y comprendidas a cabalidad cuando aparecen, sino cuando se cumplen o se toma conciencia repentina de ellas al volver a la vida (Petsein 1987, 67-77). Me he encontrado, en las *aujmatsamu* compartidas, con visiones alusivas a la culminación de estudios, a la posesión de bienes, a la seguridad de una prole que logra afincarse y "vivir bien" y lejos de los peligros.

De la misma manera, Luis Chimkim, Raúl Petsein y Juan Jimpikit (1987)[89] viven la espiritualidad de Arutam como el ciclo continuo e ininterrumpido de adiciones, pérdidas y recuperaciones sucesivas de espíritus y fuerzas que deben ser incorporadas y retenidas y cuyo elemento crucial es la lucha mística, porque en el escenario del sueño el requisito para su posesión es enfrentar sin miedo las visiones para luego golpearlas con un palo. El altísimo grado de transformación y transfiguración se advierte en que los Arutam asumen múltiples apariencias, como eventos naturales temibles y de poder (relámpagos, vientos fuertes...) y animales predadores, provenientes de todos los estamentos del cosmos shuar y de otras cosmologías.

88 Reflexión del cuaderno de campo en torno a la terminología del conocimiento shuar (2013).

89 Para una aproximación a estos aspectos en mi análisis de la poesía shamánica shuar y la fuerza poética que mueve espíritus en el cuerpo como cosas mediante las palabras, ver mi artículo "Literatura shuar" (2013, 113-58).

Manuel Mashinkiash Chinkias (2012), en la cita inicial de esta sección, reflejó el enlace entre la espiritualidad de Arutam y la pedagogía, concebida como un proceso colectivamente conducido mediante el cual la comunidad incorpora ritualmente al individuo y lo fortalece a lo largo de la vida, en un encuentro consigo mismo y con su identidad, mediante "la interiorización (emotiva) de la fuerza racional del Arutam". Pero en el testimonio que cierra esta sección aflora la experiencia de una mujer shuar, Juana Ipiak,[90] que dice que la espiritualidad de Arutam posibilita hacerse cargo de la vida a lo largo de sus etapas y afrontar sus desafíos, y revela que las visiones tienen lugar en un contexto pedagógico:

> [...] Pasando los años de mi infancia, cuando yo me consideraba responsable, realizaron la fiesta del "Nua tsanku" [lit. "mujer tabaco"].
>
> Desde ese momento empecé a responsabilizarme de todo cuidado de la casa y de la huerta. Iba junto con mi mamá, traía la yuca por mi cuenta para hacer la chicha. Tenía mis utensilios necesarios. Mamá me hacía recordar los "anent" y en ese tiempo empecé a memorizarlos y a cantarlos.
>
> Barríamos la chacra. Salíamos muy temprano de la casa para ir a la huerta. Cuando el sol empezaba a calentar mucho, era señal que la hora de regreso había llegado.
>
> Nuestros padres nos contaban algunos mitos y si hacíamos una falta o un capricho de poco valor, nos castigaban. Nos hacían ayunar y nos daban de tomar "maikiua" [floripondio].
>
> [...]
>
> La primera vez cuando me castigaron fue cuando yo desobedecí y no fui a traer agua. Me dieron de tomar "tsanku" (tabaco). Luego de dos días de ayuno me dieron de tomar "maikiua", pero no tuve ninguna visión; no encontré la "fuerza". He tomado 10 veces "maikiua"; una vez porque pedía expresamente yo, otra porque me habían ocurrido algunas desgracias, como romper ollas de barro, etc. No encontré al "Arutam".

---

90 Juana Ipiak es una mujer del Centro Chumpias (Bomboiza), ya fallecida, a la que Rosa Mariana Awak entrevistó para su trabajo de titulación como normalista en Pedagogía Intercultural Bilingüe: "Los shuar y el manejo del ecosistema", en Mashinkiash M. y Awak (2012).

> Pero tomé cuando se murió mi hijo, por el hecho que entre los shuar es costumbre que los padres del muerto tomen "maikiua", tanto la mujer como el hombre. Este se va a la "tuna" (chorrera). Mi abuela Atsasu me dio de tomar. Esa vez, cuando yo estaba pasando la borrachera del alucinógeno, se me presentó una mujer que me dijo: "yo soy la mujer Nunkui que no encuentro dificultad en mis trabajos. Otras me critican, pero yo nunca les hago caso. Solo me preocupo de la vida de mis hijos para que no les falte comida.
>
> Ella es una mujer trabajadora por eso no le falta. Ella verá a sus nietos y a sus bisnietos; y morirá por muy anciana [mensaje de Nunkui refiriéndose a la mujer].
>
> Sus padres la querían mucho": Así me dijo y [Nunkui] me sopló con su aliento y creo que es por eso que vivo tanto. Ya soy muy vieja pero tengo los ánimos de una joven. (Mashinkiash, M. y Awak 1988, 85)

De la espiritualidad de Arutam al "buen vivir" en el territorio

Retomo la presencia de la *aujmatsamu* del primer capítulo, compartido por Serafín Paati, que refiere la conexión de la espiritualidad de Arutam con el territorio y la territorialización, mostrado como un lugar de conocimientos y aprendizajes ritualizados:

> De modo general, el shuar aprendió a manejar su territorio en íntima relación con la naturaleza y el Ser supremo. Solo con el poder del Arutam los shuar toman la decisión de apoderarse de un determinado espacio territorial. Es el Arutam quien hace ver a la persona la inmensidad de terreno que le corresponde. Por esta razón, el shuar que tiene la suerte de ver su territorio mediante la fuerza de Arutam suele decir: "Arutam me visionó unas hermosas tierras" (*Arutam nunka jikia jikiamtanam iwiaitkiayi).*
>
> *Mashi iismaka, shuar nii nunkenka nunká irunin ainiana aujai tura Arutmajai umuchniuiti. Aya Arutma kakarmarijiain shuarka nunka nii wakeramun anétniuiti. Nekas Arutmaiti shuaran nunka niiniu átinian iimtikin. Tuma asamtai Arutam nii nunke iimtiksamka juni tiniu ainiawai Arutam nunka jikia jikiamtanam iwiaitkiayi. Nuinkia ju kakarmajai shuarka nunkan nii wakeramun anetin ainiawai nusha tukechu ayatik nii wakeramun pujustatsa.*

Con esta *seguridad* el shuar se apodera de una determinada extensión de terreno de manera ocasional. La tierra ocupada con el poder de Arutam le proporciona al dueño la seguridad de vida; es decir, no puede ser fácilmente atacado por su enemigo. Es una morada segura, protegida por el Arutam. Para que se dé este proceso, es el mayor o jefe del clan quien toma la decisión de contactarse con el Ser supremo mediante rituales sagrados propios. Una vez terminada la ceremonia, el jefe del clan cuenta a todos los miembros sobre el poder adquirido, les anima, les da fuerza, comentándoles que ya tienen el poder de Arutam para hacer una nueva posesión.

Nunka Arutma kakarmarijiai achikmaka penker esetrar pujustinian amauwaiti, kame ii ajerta jatekchamu átinnium. Wari ju nunka jútikia achikmanka Arutam ayamruk auwaiti. Junikiat tusanka uunt natemankesh, tunanam weenkesh turutskesha maikiuamankesh waimiauwaiti. Juna jutikia imik nii waimiakman nii shuarin ujauwaiti, ikiakakartak kakartarum nunkan penkeran wainkiajai nu matsamtuataji tiniuiti uunt.

Desde ese momento viene la planificación del *shiaktin* o *shimiamu* (traslado de un clan a otro lugar lejano). —Comentaremos más adelante sobre este proceso de movilidad territorial—.

Nuinkia nu kakarmajai nuyanka shiaktin iwiarnat juarnauwaiti. Juka urum imia nekaska aujmatsataji.

El hombre recibe del Arutam conocimientos sagrados en estado de alucinación o en sueños. Por ejemplo, mi padre me comentaba que su padre, recién fallecido, se le presentó en sueños y le dijo que él iba a vivir en una cascada llamada Tsenkeankais.[91] Le comentó este sueño a su hermano mayor y organizaron una peregrinación a la tuna[92] (*Tuna karameamu*). Luego de caminar algunos días (cuatro) en ayunas, llegaron a la tuna y realizaron la ceremonia. Al retornar, antes de llegar a la casa, pernoctó en *ayamtai*,[93] tomó el zumo de tabaco y durmió.

Aujmatjinia nuya, aishman nekas Arutma kakarmarin achiniaiti nampek tepes natemankesh turutskesha maikiuamankesh. Kame juna titiajai, winia apar ujatin áyayi mesekranam nii apari jaka wantintiukuiti mesekranam nekaska tuna Tsenkeankais naartinnium pujutajai tusa. Juna mesekranka nii yachin eemkan ujakmiayi, nuyanka tuna karamatai tusa chichamrukarmiayi. Nuynnka chichaman jukiar yurumtsuk aintiuk tsawan wekasar tunanam jeawar, nuya tunan karama ainiawai.

91 Nota de Serafín Paati: Tsenkeankais: nombre de la cascada ubicada en las estribaciones de la cordillera del Cóndor.

92 Nota de Serafín Paati: *Tuna karameamu:* se llama así a la cascada, sagrada para los shuar, porque se cree que ahí vive su abuelo (*apachur*) convertido en Arutam.

93 Nota de Serafín Paati: *Ayamtai:* lugar sagrado, construido en plena selva con techo de *kampanak*, *turuji* o *terent* bien tejido; dispone de un área suficiente, limpia y cómoda para esperar la llegada de Arutam.

De noche, entre truenos, vientos y lluvia, le apareció a Tiwiram Paati —así se llamaba el padre de mi papá— y le dijo: “vengo acompañándote mi hijo, porque viniste a verme en mi casa, sé fuerte como yo y defiende el territorio donde yo vivo, allí están tus abuelos”. Mientras decía brotó una cascada igual a aquella donde hizo la ceremonia y él hablaba en medio de ella. Este hecho fue narrado por mi padre en una ceremonia de *natemamu*[94] a la que asistí. Me narró esto y me dijo que tuviera el mismo poder. Yo le pregunté: ¿es por eso que tú defendiste el territorio cuando gente extraña estaba colonizando esa parte? Me refería a la zona donde está la cascada de Tsenkeankais. Él me dijo que sí, que era precisamente por eso, “porque no quise que la casa de mi padre y de mis abuelos fuera destruida. Convoqué a mis primos, ya que ellos vivían en ese lugar y con ellos defendí; a mí me quisieron dar un terreno ahí, pero yo no acepté”.

Tura waketeak, jeá jeatsuk ayamtainiam juakmiayi, nuya tsaa*nkun umar kanarmiayi. Tuma kashi kakaram chaarpirak mayai ajas tura yutuk winia aparu Tiwirma apari Paati wantintiukuiti tura juni chicharkamiayi “nemarki winiajme uchiru jearui jeartin asakmin, wia timiajau kakaram akia tura nunka ayamrukta wi pujajna ju, jui ame apachrumsha pujuiniawai”. Nu tama nekapek tuna wajamiayi ma nii tuna karamamua aanniuk tura niinkia nui ajape enketka chichamiayi. Ju júnikman apar ujatkamiayi natemaa pujus, tuma wisha nui pachinkiamiajai. Juka ujatak chichartak amesha timiauk ata turutmiayi. Nuya wi juna aniasmiajai, tuma asamtaink nuinkia nu nunka ayamrukuitiam chikich aents utsantuataj tuiniakuinia? Juna aniasmiajai nunka Tsenkeansaya pachisan. Nuinkia aparka ee turutmiayi, winia aparu jeé tura apachrunu emeskamu aink tusan. Winia kana yatsurun ipiakaran wari niinkia nui matsatainia ásarmatai nuna nunkan ayamrukuitjai, tura nui nunkan surustatsa wakerukarmiayi tumasha wi nakitramiajai.*

Desde ese entonces escuché de mi padre decir que en ese territorio están mis abuelos, está mi padre, “si algún rato se adueñan los colonos yo les desalojaré”, decía cada vez que conversaba de los lugares sagrados.

Nuyanka tuke winia aparu chichamen anturkaitjiai, nuna tuna nii karamamun pachiak nuinkia winia apar winia apachur matsatainiawai, apach jui matsamawarmatannkia wi mesetan jurukin utsankartatjai tiniu ayayi.

94 Nota de Serafín Paati: *Natemamu:* rito en el que se bebe ayawasca hasta ponerse en estado de alucinación. Se comienza a beber a partir de las 16:00 y luego se va a pernoctar en *ayamtai*. La ceremonia puede durar de cuatro a ocho días. En la ceremonia se toca *tuntui* que es un medio para llamar a Arutam.

El manejo del territorio en el pueblo shuar se hace mediante el poder del Arutam. Por eso, hay muchos lugares sagrados, que son muy respetados; por ejemplo, las cascadas, las cordilleras, las montañas altas, los árboles grandes...

Nuinkia juna titiatjai kame nunka penker umuchmaka Arutma kakarmarijiai aitkiatainti. Junin asamtai shuara nunkenka nunka tii araantukma iruneawai, imia nekaska tuna, naint, numi Uunt...

Tenemos una mentalidad colectiva de la propiedad, una visión holística de la naturaleza que nos rodea. No miramos las partes de las cosas, sino las cosas de manera integral. Tenemos una visión integradora, observamos el todo y no las partes.

Nekas, shuarnumka imiatkinkia chikichkiniuka áchaiti, antsu shuara enentainkia mashiniunu auwaiti, nu enentai achiaku asar imiatkin kampunniunam irunusha irumtak mashi iniaitji shuartikia.

La *aujmatsamu* nos explica que la vida colectiva en el territorio está atravesada por la presencia de Arutam desde el inicio del proceso, que va de la identificación del nuevo sitio de asentamiento hasta la movilidad territorial; incluso da la bienvenida a los recién llegados. Para arribar a nuevas tierras, el mayor debe realizar el *natemamu* para visionar el nuevo lugar de asentamiento y recibir el poder de Arutam para acceder al territorio. Luego viene el traslado (*shiaktin*) y el arribo. La presencia de Arutam no concluye allí, continúa como fuente de conocimiento territorial mediante visiones e instancias de confirmación de la "tierra de los abuelos", cuando será nombrada como *ii nunke* y defendida de los colonos. Arutam impulsa una forma integradora y holística de conocer el territorio, que privilegia el todo sobre las partes.

Para culminar esta aproximación, la conversación de Serafín me induce a relacionar las reflexiones de los shuar en torno al *buen vivir* con la territorialidad: el aporte compartido por Rosa invita a establecer esa conexión, porque el buen vivir, al fin y al cabo, se refiere a las distintas maneras de prevalecer y llevar una vida plena en el territorio (Rosa Naikiai, comunicación personal, diciembre de 2014),[95] fuera del cual no alcanza mayor significación.

Rosa propone tres posibilidades diferentes, no excluyentes entre sí, para ahondar en el significado del *buen vivir*, todas ellas enlazadas

95 La comunicación personal me fue remitida por escrito y la asumo ahora en este lugar.

con el habitar y aposentarse de una cierta manera en el territorio y más allá de las concepciones afincadas en el ideal de bienestar de los patrones civilizatorios de consumo:

1. *Penker pujustin* (*penker*: "bien"; *pujustin*: "estar"): significa "estar bien". Es la traducción más directa con que la versión shuar chicham de la Constitución traduce "buen vivir". Significa estar bien, no dar problemas, saber respetar. Pero el término *pujus-* parece reflejar algo más allá de la traducción término a término y especifica el "estar siendo" en algún lugar. Otras entradas refieren el *pujus-* como establecerse, sentarse, habitar, vivir, quedarse o permanecer; es decir, afincarse en un lugar. De ese modo, *pujusma-* significa "establecido", "vivienda" (Pellizzaro, en prensa).

2. *Tarimiat pujustin* (*tarimiat*: "pararse en un lugar"; *pujustin*: "estar"):[96] significa "estar sujeto a un lugar", trabajar y tener todo el menaje necesario para la familia. Se refiere a lo relacionado con la posición y el asentamiento. *Tarimia-* es un verbo equivalente a "plantarse", "pisar en el suelo con solidez" y fuerza. También equivale a *tariar-*: "apoyar sólidamente el pie en el suelo", asociado con *taritia-*: "pisar" (Bolla 1972). Es algo equivalente al uso coloquial en español de "plantarse" o "estar bien parado". Los shuar se refieren con esta palabra a las personas que consideran "bien paradas" o "enérgicas". Yo creo que este término refleja muy bien la actitud de prevalecer en el territorio. *Tarimiat*, además, es la primera mujer, la primera "a la que se llega" y que inicia la implantación de la casa en el territorio; también se refiere a los pueblos que habitan el territorio de manera originaria llamados *tarimiat aents* ("gente que se asentó por primera vez").

3. *Taramak pujustin* (*taramak*: "abundancia"; *pujustin*: "estar"): significa "vivir en abundancia". Esta concepción del buen vivir se relaciona con los alimentos, un aspecto que determina gran parte de la vida de los shuar. *Taramat* es tener todo el alimento necesario para la familia y lograr lo suficiente sin mendigar o pedir a otras familias. El vivir bien concebido de este modo significa que no hay escasez y se cuenta con lo necesario.

96 En el capítulo I ofrecí una primera aproximación al término *tarimiat* que retomo aquí.

Epistemología shuar desde la espiritualidad de Arutam

La espiritualidad de Arutam es, en sí misma, la "experiencia característica del pueblo shuar que encuentra su explicación en la interiorización (emotiva) de la fuerza racional del Arutam" (Mashinkiash 2012, 59). Por lo tanto, es un espacio de conocimiento basado en los sueños y las visiones otorgadas por las plantas sagradas. En tanto forma de conocer, implica la ritualización colectiva, la intervención de actores reconocidos, de la corporalidad, de los imaginarios simbólicos, de las emociones y el carácter contextual, elementos que intervienen también en las formas de conocer. La siguiente cita de Manuel Mashinkiash Chinkias es elocuente al respecto:

> Una particularidad de la racionalidad shuar se refiere a *waímiaku kakarmari*, es decir la transmisión de conocimientos y saberes de una persona difunta, poseedora de *waímiaku* (poderoso), a otra que permanece viva en una comunidad.
>
> Todos reconocen que el poder de *Arutam* se desarrolló a través de las funciones cognitivas del difunto. Los miembros de la comunidad desean preservar este conocimiento e invocan con sus *Anent* (plegarias) la interiorización del *kakáram* (poder), en uno de ellos.
>
> La transmisión del conocimiento se realiza bajo la dirección del *wea* (mayor) quién realiza el rito de identificación con el *Arutam* por la ingestión del sumo de *tsaank* (tabaco), *natem* (ayahasca) o *maikiua* (floripondio). El sujeto entra en trance y se identifica con los símbolos sensibles del *Arutam*.
>
> En algún momento, el *kakáram* (poder), expresión de *Arutam (arutmari*), se manifiesta bajo la forma de un símbolo sensible, identificado con un ente o un fenómeno de la naturaleza. La persona que percibió la señal se considera poseedora del *kakáram*.
>
> La interiorización del *waímiaku kakarmari* se concluye durante el sueño del beneficiario cuando se apropia del poder de *Arutam (arutmari*).
>
> En todo este proceso se destaca la vigencia del conocimiento (*Arutam*) transmitido de uno a otro sujeto. Este es un rasgo de la historicidad de *Arutam* que permanece en el espacio y en el tiempo inesperable (acon-

tecimiento). De esta manera se van transmitiendo los saberes y conocimientos en la nacionalidad shuar y conservando las memorias de los ancestros. (59)

A continuación, rastreo el significado de ciertas formas de conocimiento presentes en el lenguaje; lo hago indagando los sentidos y las conexiones semánticas de algunos términos para imaginar posibles pistas de la epistemología shuar. La aproximación es consciente del riesgo que conlleva suponer que cualquier término o campo semántico de una lengua tiene automáticamente su correlato en otra. Sé que no es así y, antes que razones lingüísticas, debo invocar la comprensión de las culturas como diferencias radicales ancladas en cosmovisiones diversas y, en cierta medida, incomunicables e intraducibles entre sí.[97] Pero, al mismo tiempo, las cosmovisiones son relacionales y abiertas, tal como se profundizó en el capítulo anterior. No obstante mis límites lingüísticos, hago conciencia de la existencia de ámbitos intraducibles también desde el punto de vista de las lógicas territoriales extensivas al campo epistémico, expresadas en patrones de territorialización de lo ajeno y reterritorialización de lo propio en términos de aceptación, control, rechazo, negociación, etc.

Creo que las traducciones en torno al mundo de los saberes y el conocimiento conllevan riesgo de equívocos, mutilaciones o simplificaciones semánticas, pero no es la primera vez que en el contexto de la educación shuar se afrontan estos riesgos, porque forman parte del campo de batalla lingüístico en el que el shuar chicham busca prevalecer, a pesar de todo, mediante la construcción de neologismos para enfrentar el peligro de empobrecimiento lexical y de una situación de

97 Un ejemplo de traducción en la dirección inversa —del castellano al shuar— evidencia el despropósito de suponer que todo término de una lengua tiene su equivalente en otra, que me fue advertido por el lingüista Mauricio Gnerre (comunicación personal, 13 de diciembre de 2015), en referencia al *Diccionario comprensivo castellano-shuar* (INBISH 1988). Se trata de la entrada *dantesco*, traducida como “ashantkamniaya” (temible; lit. “que puede ser temible”), sin alusión alguna a Dante y los episodios de la *Divina comedia*, por tratarse de referencias fuera del alcance del universo comprensivo shuar.

lengua no relevante para la educación superior, peligros comunes a toda lengua minorizada.

El SERBISH ha sido un espacio crucial para identificar neologismos desde aspectos tan puntuales como la numeración, los días y los meses, hasta otros más complejos como la producción de textos escolares concebidos de tal manera que los conceptos en juego puedan ser nombrados en shuar chicham. Una muestra muy especial de traducción de términos castellanos ha sido la elaboración colectiva del diccionario *Chicham nekatai. Apach Chicham-Shuar Chicham. Diccionario comprensivo castellano-shuar*, entre 1981 y 1987, un trabajo colectivo de los estudiantes del INBISH, que luego asumió el SERBISH como herramienta de trabajo para todo el sistema. Todos los miembros del grupo de estudio formaron parte del equipo de elaboración de este diccionario entre 1985 y 1987; sus historias de vida escritas en ambos idiomas evidencian hasta qué punto la versión shuar no necesita acudir, casi, a ningún préstamo lexical del castellano.

Los términos de mayor densidad relacionados con el conocimiento se organizan en la dupla conocer-saber (*néka- / enentaimsa-*). *Nekás* es el primer término significativo e importante por sus connotaciones epistémicas. Se traduce "de veras", "en verdad" (Bolla 1972), "verdadero". Proviene del verbo *neká-* que incluye una gama amplia de significados: conocer, saber, entender, comprender; también el de explorar, discernir, sentir, comprobar, darse cuenta, medir. En alguna ocasión afloró el significado de "aprender", en tanto integrar comprehensiva y significativamente los conocimientos.

Nekás es una interjección muy presente en intercambios conversacionales intercalada por el o los interlocutores en el discurso ceremonial de presentación (*anemamu*) o la narración de algún acontecimiento (*aujmatsamu*) como señal de reconocimiento de su carácter evidente y verdadero por ser referido directamente. Desde el punto de vista pragmático, *nekás* no interrumpe el turno del hablante, más bien, lo impulsa a continuar el relato.

El grupo de estudio, también a partir de sus *aujmatsamu*, identificó la siguiente serie de términos a partir de las derivaciones morfológicas de la voz verbal *neká-*:

- *nekáchmin*: difícil de llegar a saber, algo imposible, indeterminable.
- *nekáamnia*: posible de llegar a saber.
  - *nekámu* (participio pasivo): conocido, cierto, sabido en tanto verificado, evidente; lo verdadero a partir de la evidencia sensorial, en tanto sentido y probado. Extensivo a "experiencia".
  - *nekáchma* (participio pasivo negativo): suceso repentino, de improviso, inadvertido, ocurrido sin saber. El grupo lo asocia con "ignorancia".
- *nékasenk*: exacto.
  - *nekásmiancha*: "que no vale". Tal vez se refiere a algo rechazable porque no puede ser conocido, entendido o identificado plenamente. Un asunto o experiencia poco confiable porque no ofrece certidumbres.
  - *nekát*: saber en tanto comprensión (forma sustantivada del verbo *neká-*).
  - *nekátai*: lit. "con lo que se conoce". En el grupo de estudio, este término se asoció con "sabiduría" y refiere no tanto un conjunto de conocimientos o contenidos que se deben poseer, cuanto las formas y requisitos para obtener certeza, conocer y comprender. Por lo tanto, *neká-* se asocia más con las capacidades que hacen posible comprender que con los conocimientos.

Asimismo, se identificó una serie de verbos que comparten la misma raíz y reflejan que la acción de conocer, percibir, comprender o darse cuenta implica casi siempre un objeto. Las voces verbales son las siguientes (ver también Bolla 1972 y Pellizzaro 2016, en prensa):

- *nekáp-ra*: sentirse (por dentro), emocionarse. Así, *nekápramu* resulta emoción, pasión, deseo.
- *nekap-ka*: sentir. *Nekapkamu* equivale a percepción o sensación.
- *nekáp-sa*: probar, saborear. *Nekápsamu* equivale a probado, saboreado, prueba. El diccionario de Pellizzaro (2016, en

prensa) refiere que se aplica a sentir gusto, placer (*kuntúut*): *kuntúut nekapkíchiawash* ("¿tal vez sintió gusto?").

- *nekám-sa*: darse cuenta, comprobar (también *nekásma-*).
- *nekápr-ua*: indicar; ej.: "indicar el camino".
- *nekápma-r*: medir, calcular, enumerar, contar. También "medirse", en el sentido de competir o confrontar.
- *nekám-a*: enterarse, darse cuenta.

Las siguientes entradas identifican atributos o roles cognitivos de los individuos derivados de las voces verbales, y denotan la inexistencia de clasificaciones o jerarquías sociales debidas al menor o mayor dominio de un ámbito de saber o de conocimiento, tal como ocurre en el patrón epistémico de la modernidad-colonialidad:

- *nekáa*: persona que sabe en tanto ha entendido.
- *nekáamau:* persona que llega saber de sí mismo; con el don de conocerse, y conocer su futuro. A este tipo de persona no le podían hacer daño fácilmente porque sabía de las amenazas.
- *nekáchu*: persona que no tiene conocimientos. Ignorante, inepto.
- *nekámin*: el que llega a saber cosas de los demás. Aplicado sobre todo a los *uwishin*, persona capaz de llegar a saber qué tipo de enfermedad padece su cliente; incluso si se trata de un mal, puede decir quién hizo el daño.
- *nekámtikin*: persona que ayuda a que el otro llegue a saber o conocer.
- *nekáru*: persona que ha llegado a informarse de muchas cosas.
- *nekáscha*: falso, no verdadero.
- *nekáu*: sabio, lit. "que conoce", entendido, docto, apto, competente, cuerdo, experto.
- *nékata*: el primero en establecerse en un lugar. No es seguro que este término se derive de *neká-*, el grupo no lo puede asegurar. Tal vez alude al primero que hace evidente o perceptible su presencia en un sitio.

Si *neká-* alude al conocer en tanto comprensión significativa a partir de la evidencia sensorial o testimonial,[98] *anentaimsa-* invoca el "pensar" siempre indisociable del sentimiento, pues, como ocurre en muchos pueblos indígenas, los shuar también piensan con el corazón. La voz verbal *anentaimsa-* forma parte de la siguiente cadena de términos emparentados entre sí y que comparten la misma raíz (*anent-* o *enent-*, pues la "a" o "e" iniciales son equivalentes):

- corazón: *enentai.*
- poesía: *anent.*
- pensar: *anentaimsa-.*
- amar: *anentaimsa-, enentaimpra-.*
- recordar: *enentaimtus-.*

La continuidad de esos sentidos es el fundamento de una *epistética* que integra pensamiento y poética, el goce estético con el sentir, el amar y el pensar. Identifiqué las siguientes voces verbales conectadas con *enentai* (corazón) y *anent* (poesía):

- *ané(nt)-*, *ane-ás*: amar, encariñarse, afeccionarse a una cosa o persona. *Winia anentatá*: "ámame".
  - *wáit-ane-ás (wáitne-ás)* o *wáitnent-sa*: compadecerse, apiadarse, sentir amor, sentir compasión, tener pena.
  - *wait-aneásma*: compasivo/a, apenado/a, compasión, pena.
  - *aneásma*: amado.
  - *anet*: amor
- *enentáim-sa*: pensar, razonar, cavilar, especular, idear.
  - *aetaké-enentáim-sa*: presentir, conjeturar.
  - *enentáimsamu*: pensado/a, pensamiento, idea.
  - *enentámtai:* intelecto.
  - *enentai*: astuto, vivas, avispado/a, inteligente.
- *enentáim-ra*: reflexionar, tomar conciencia, arrepentirse, meditar, ajuiciar, analizar.

98 Sirvieron mucho los diccionarios de Pellizzaro (2016, en prensa) y Bolla (1972).

  - *kúntuts enentáim-ra*: estar triste.
  - *kúntuts enentáimpramu*: tristeza.
  - *enentáimpramu*: reflexión, meditación, análisis, arrepentimiento.
- *enentaimtik-sa*: disuadir, inducir a pensar otra cosa, a cambiar de opinión.
- *enentaimt-us*: recordar.
  - *enentáimtusma*: recuerdo.

Las siguientes entradas identifican atributos o roles cognitivos de los individuos derivados de las voces verbales: *enentaimin* (pensador); *enentaimcha* (que no acostumbra pensar); *enentai* (astuto, vivaz, avispado/a, inteligente).

Este último apartado deja pendiente la exploración de otras pistas epistémicas y pedagógicas, a partir de la espiritualidad shuar, como la relación educación y autonomía porque, de hecho, alimenta itinerarios para cultivar sujetos autónomos capaces de valerse por sí mismos, también desde los recursos y enseñanzas colectivamente guiadas. De las características del pensamiento shuar, queda pendiente el abordaje al pensamiento concreto —al que me aproximaré brevemente en el próximo capítulo—, que consiste en la ubicuidad situacional de los saberes colectivos, considerados recursos que se activan en el momento que se requiere antes que saberes abstractos que se deben memorizar o aprender al margen de las situaciones existenciales que los reclaman. Asimismo, queda pendiente profundizar en el sentido de las nociones aprender-enseñar, terminológicamente emparentadas (*unuimiar-/unui-nia-r).*

Desde el punto de vista de la pedagogía decolonial, la espiritualidad de Arutam propone, en primer lugar, una perspectiva que articula la pedagogía con la opción colectiva por la existencia diferenciada en el territorio desde el *cultivo* (y no producción) de sujetos autónomos; y digo *cultivo* porque se trata de una pedagogía colectivamente consciente que actúa sobre y desde el individuo, en función de esa existencia colectiva en tanto diferencia radical. Además, hemos visto que la espiritualidad de Arutam enlaza la pedagogía y el pensamiento con el territorio (*ii nunke*), concebido no como objeto sobre el cual actuar, sino como

surgente *desde* el cual pensar y actuar, como un espacio previamente habitado y constituido que tiene una lógica autónoma respecto a los humanos. Otro espacio de reconocimiento de pautas pedagógicas decoloniales alimentadas por la espiritualidad de Arutam es concebir el aprendizaje como *incorporación*, en tanto territorialización subjetiva corporizada de fuerzas colectivas desde un horizonte más allá del presente y más allá del individuo. Hoy tiene un gran significado decolonial el enlace de las emociones con el pensamiento, a tal punto que es inviable pensar sin la emoción y el sentimiento. El sentir es parte del pensar.

Estos enlaces disputan las prácticas pedagógicas de la modernidad-colonialidad, donde la pedagogía es asumida como espacio de generación controlada de individuos productores (valga la redundancia) y consumidores, según la pauta del neoliberalismo globalizado. Asimismo, disputa el cercenamiento del cuerpo y de las emociones en el ejercicio del aprender-enseñar, y los abordajes desespiritualizados que alimentan la pedagogía neoliberal como el de la neurociencia, basada en un acercamiento deshumanizante a la persona, porque no es posible aceptar que la pedagogía reproduzca los patrones neuronales que erigen la motivación como elemento detonador de la atención y el aprendizaje, desdibujando la prioridad de los fines y finalidades a favor de los medios de aprendizaje. Para la espiritualidad de Arutam no son las motivaciones fragmentadas y aisladas las que detonan el saber y el aprender, sino la crisis de la propia existencia, las opciones existenciales en riesgo, en un contexto en el que la vida también está en peligro.

Otro de los patrones pedagógicos neoliberales que la pedagogía de Arutam rebate es el de colocar la enseñanza y el aprendizaje al servicio de la adquisición de *competencias* o habilidades individuales, desvinculadas de la existencia, casi siempre enroladas en los patrones productivos neoliberales. La pedagogía de Arutam produce individuos autónomos empoderados, que han asumido un poder existencialmente habilitante, que es distinto.

Capítulo IV

DISPUTAS CIVILIZATORIAS, EPISTÉMICAS Y METODOLÓGICAS

Conversaciones (*aujmatsamu*) finales para abrir sentidos[99]

Conversación (aujmatsamu) de José Nantipia Juepa[100]

Mis primeros maestros fueron hispanohablantes y extranjeros. Los misioneros salesianos que llegaron por primera vez fueron italianos, españoles, americanos y checoslovacos. Tenían el idioma y la cultura muy diferente a la nacionalidad shuar. Las clases eran dadas solo en castellano. Hubo la prohibición absoluta de hablar el idioma "jíbaro" (*shuar chicham*) y a quienes se les trincaba hablando en shuar los padrecitos y los profesores daban castigos físicos y sicológicos muy fuertes.

Nos decían que el shuar es un idioma de los salvajes y que debemos "civilizarnos" hablando el idioma castellano y buscando ser "cristianos" cuanto antes. Los shuar de aquellos tiempos fueron muy respetuosos de las palabras de los religiosos y profesores. Pensaban que los "colonos" *apach* tenían toda la razón y no se podía contradecirlos.

Sin embargo, algunos shuar internos e internas siempre buscaban la oportunidad de estar solos en ciertos lugares como la chacra, patio y aulas vacías, para dar riendas sueltas a sus experiencias, cuentos, noticias y demás novedades de sus familiares cercanos y lejanos. Hablaban en shuar a escondidas y así disfrutaban de sus vivencias culturales, espirituales y sociales.

En esos tiempos se empezó a nivel nacional un aprecio desmedido a todo lo que viene del exterior y un desprecio a lo que es nacional. Este

99 Para este capítulo he seleccionado una conversación (*aujmatsamu*) por cada autor, para dialogar con cada uno de sus textos las disputas de fondo que cierran la tesis.
100 La versión de José Nantipia está en castellano, por ello va en una sola columna.

fenómeno ha incidido grandemente en que se pierdan y hasta se destruyan ciertos valores culturales autóctonos, es decir, valores fundamentales y vitales shuar.

Por los internados de aquellos tiempos se provocó la presencia del fenómeno de la aculturación. Por este fenómeno algunos shuar en la actualidad no hablan en shuar, no practican sus vivencias culturales, sobre todo los jóvenes, no les gusta practicar la lengua y la cultura shuar, por estas razones existen dificultades en la práctica y aplicación de la EIB.

Hay que hacer conocer que los misioneros han tenido toda la buena voluntad y el espíritu altruista de servicio educativo y evangélico. Sin embargo, esta acción sistemática de la educación mediante internados de escuelas y colegios ha producido ciertas grietas profundas en la cultura shuar-achuar.

La identidad shuar, como grupo humano definido, ha ido desapareciendo poco a poco. De tal manera que los verdaderos valores culturales y costumbres ya no se practican en su totalidad. A pesar de la buena voluntad de los primeros misioneros salesianos en su afán de "civilizar" y "cristianizar", ha distorsionado la manera de ser de un auténtico shuar, sus principios filosóficos y su cosmovisión.

En realidad, en estas circunstancias el hombre shuar ya no es el shuar indomable, fiero hijo de la selva que impera grandioso en la inmensa selva. Por medio de la ayuda de ciertos misioneros, antropólogos, lingüistas y arqueólogos, viene luchando a lo largo de los años por no verse domado y vencido como el indio de la sierra, su hermano. Su ser indómito, soberbio, libre se ha visto debilitado por el avance incontenible de una cultura que, presentándose más fuerte, va avasallando e imponiendo nuevas formas de vida, que en aras de un mal llamado "progreso y civilización" y desarrollo, arrasa con todo lo que hasta ahora constituye la grandeza de nuestra bella tierra oriental amazónica.

Conversación de Rosa Mariana Awak Tentets

El conocimiento en el pueblo shuar: pensar, sentir, ver, recordar

Pensar (Enentaimsatin): todas las culturas del mundo han podido sostener y sobrevivir durante largos tiempos de vida. Muchas culturas fueron evolucionando en forma paulatina; alcanzaron a vivir sus costumbres de acuerdo a sus hábitats y cosmovisión.

Enentaimsatin: *Mashi tarimiat aentska, chicham, jusamunmayajai timiatrusar, arantukar, iniakmamsar emkaruiti. Nuni eemki, kampuntin tepakmajai, nui irunujai pachiniakiar unuimiatki ni pujamurincha iwiaki wearuiti, nuni iniakkasaran imiatkin najanman iisar najanaki weakui unuimiatki, niiniurincha jintiki wearuiti, nú yamaiya juish nekaji. Ii apachri, uwi nanakmaki weamunam nii uchirin jintiki wearuiti yamaiya jui nú nekaji.*

El abuelo y la abuela, en las horas de la mañana, narran el mito para sus nietos, nietas, hijos, hijas; les enseñaban diferentes manualidades y oficios que debían aprender. Todo conocimiento estaba regido por tabúes y prohibiciones...

Shuarka juni nii uchirin jintiawaruiti, aujmatsar; nan̲kamsar iniakmamsarain tusar juna aujmatin aarmiayi: kasamkaip, waitruawaip, naki aip; tumaasar apartin̲kia nii uchirin timiatrus jintin armiayi, aishman̲kan, nuwan.

También narraban el mito de Etsa (dios creador y dador), que quiso poner a prueba a tres personajes: los mandó a botar bultos en diferentes barrancos, sin que miraran su contenido. Escogió a Kujancham (zorro), Kuyu (variedad de ave) y Keencham (murciélago). Kujamcham cargaba un *ayampaco* de rayos, pero este expulsaba un aroma que estimulaba el apetito. Entonces pensó: "¿por qué mandaría a botar el *ayampaco*?, voy a ver y comer". Al abrirlo, de sus costillas chispearon "rayos". Entonces Etsa dijo: "que no haya secretos, que todas las cosas sean conocidas". Es por eso que en el día de hoy juzgamos, cuando hay problemas, dependiendo de la fuerza, y así sabemos si será derrotado y quién será

Tura junash aujamatin ainiawai, Arutam aentsun timiatrus umitiarin nekarartsa yun̲kurak ajapautarum tusa menait aentsun ipiamiayi; Kujanchman peem yun̲kunamun susamiayi turamaitiat timiau kun̲kuanash urukamtai ajapata turuta tusa aitiar iyamujai metek paenam peetmiayi, aitkiasan, Kuyuka jempe yun̲kunamu niish jukiamiayi, aitkiasan niisha kun̲kuakui aitiar iyaj tukama muuknum jeempe amuamiayi tura amuak Jeenchmasha nua najiri yun̲kunamu jukimiayi, niish atir iyaj tukama nua najiri nujiniam peemprukmiayi, tura natsamainiak jea wari wayacharmiayi, turamtai Etsa yuminmaruiti, meset nekarma atin, uchichik jeemperin, uchichik nijirmau arat tusa

el vencedor. Kuyu cargaba el *ayampaco* de las canas; este también lo abrió y enseguida la cabeza se le llenó de canas. Finalmente, Jeencham, que cargaba el *ayampaco* que contenía los órganos genitales de la mujer, también abrió su envoltura, e inmediatamente su nariz se transformó y parecía el órgano genital de la mujer. Avergonzados se presentaron ante Etsa y viendo lo sucedido les transformó al primero en zorro, al segundo en ave *kuyu* y el tercero en murciélago, cuyas características poseen en la actualidad... Es decir, ningún conocimiento es definido, siempre hay cosas ocultas que el hombre no sabe.

yuminmaruiti. Nekatin akush mashi iwiakiachmaiti. Tuke nekachma awai.

El sueño es más que dormir, en él se realizan acciones. Un sueño se hace realidad. También hay sueños provocados por el alucinógeno donde se ve una gama de acciones que son reveladas para la vida; a eso le llamamos poder de *natem* (ayawasca), *maikia* (floripondio) y *tuna* (cascada).

Karamak, juka kanamuchuiti, juinkia warinkish najanatin iwiayamuiti karamkanam, kanarar mesekranam warinkish najanmaiti, nu paantin ajakuinkia penke karamak tutainti. Aintsank, karamak maikiamar, natema pujusar najanmash awai urumai najanartin, nuka natema, maikia karamari tutainti.

Sentir (Nekapkatin): el abuelo era quien se preocupaba por la educación de los hijos, el/la niño/a debe saber todo lo que hará en su vida de adolescente, quien más conocimiento tenía era respetado. En aquel entonces permitían que los niños participen en los rituales de *natemamu* (ritual de la ayawasca), *tuna karamma* (viaje a la cascada sagrada), *maikuamma* (ritual de beber el floripondio), *tsankram* (ritual de beber el zumo de tabaco), *wainchi* (ritual de aprendizaje de cantos sagrados); en este ritual la persona debía adquirir el poder en el sueño (*karamak*, "sueño bueno"; *mesekar*, "sueño malo").

Nekapkatin: *Apaach nii tirankin jintintin asar, tuke penker pujutan jintinarmiayi, urumaiya nui najanatniun. Tuma asamatai aents tii nakarua un arantukam, penker isma atuyayi. Tuma sar natemanunam, namper amaunam pachi, Tunanam, ju armiayi waimiakarat tusar. Nui nekamin atinian wainin armiayi, suertamu, kujapramu; juinkia penkernan, nuinchuka yayauchiniun suertincha, kujaprincha ainiawai.*

Para interpretar las señales de los movimientos faciales y corporales, para definirlos y clasificar, siempre estaba atento. Pero si por varias ocasiones sucedía lo mismo decía: alguien viene, si los muslos frontales de la pierna se movían; si el movimiento era por debajo de la pierna, decía que no vendría. Las personas que habían superado todos estos rituales se consideraban *amikiu,* sabio/a, maestro/a... Por eso, era importante experimentar o percibir las sensaciones producidas por las causas externas e internas mediante los sentidos.

Waimiakarka, etserchatainti asakmaraij tusar nuya mesekramrarkia etserkar maikiamtainti. Tuma asa uunta chichame imianuiti.

Ver (Iistin): abuelo y abuela enseñaban a ver, interpretar y reflexionar los sueños; las visiones y las señales del cuerpo son fuente de conocimiento. Para lograr sabiduría todo humano ensayó su conocimiento según su necesidad y experimentando: comprobó, descubrió y determinó hasta habituarse. Los abuelos estaban muy cerca de sus nietos, observando sus actitudes, cualidades y actividades, y acompañando con orientaciones. No se dedica mucho tiempo a la enseñanza, ya que los niños tienden a prestar poca atención y aprenden más mediante el juego y las actividades prácticas. Se elaboran materiales como canutillos con flechas para que jueguen en la casa y desarrollen los pulmones fuertes y sanos, o lanzar con la *tiink nuka* (hoja) para desarrollar los músculos; trenzar los hilos de algodón; encertar los *nupis* (semillas). Así se desarrollan las destrezas finas y gruesas. Subir y bajar de los árboles, elaborar piolas. Nunca debía estar un niño desocupado.

Iistin: *jush aintsan tii chicharkamu awai, apawaach timiatrus tiranken iimtikias, najamtikia nii iniakmamtairin nekarniuyayi tiranken, karan, itiur nekatniui nunash mashi jintinniyayi. Mashi aentska nii utsumak enetaimmiarin nekapmamsaiti, najana, apatak iis, turuki akanar aujamatsaiti. Nú yamaiya juish nekaji. Uchichikia warik pimpin asarmatai waumak jeamun jintintin armiayi tuma asamtai nakurumtiksar jintin armiayi. Jú nakujai, waawa, tashitash, tiin, nakkuship, weesham esenkumak. Tura uchikia akan pujuschanuiti tuke warinkniash najanuk pujutnuiti, naki aij tusa; yamaiya jui un enetai atsawai, uchi tii naki ajasar tsakainiawai. Nekaska, wakan, enkema iniankamu iiniak, nii enetaimtairin emesmainiawai, tuma asamtai apati ii uchiri penker tsakararat takurkia najanatniuri, iistintri iwiartuetiniatji tajai.*

Los shuar están ligados al mundo natural, que se comunica mediante manifestaciones cósmicas.

Tuma jíkia tii imianaiti aentsnum tura yanajasmanum, shuartikia kanarar pujatsji nunca tepakma irunujai tura yajasam ainiajai tuma asar nii muchitmari nekaji.

Recordar (Nekartin): los abuelos enseñan a recordar todo lo que ocurre a su alrededor; los orientan sin ocultar nada.

Nekartin. *Apaach nii pujamurin imiat najanamuna timiatrus uchi neka tsartinian jintiniaiti, urumai emesmakain tusa. Tii arantukar, aneasr jintiatin takustiniatji tajai, itiurak jintiataj, warijiain, warinia nekatniuit tusar un enetai juukmakar iisar jintiatniuitiji tajai.*

Enseñaban a percibir la sensación de que algo iba a ocurrir: un sonido o un olor; de esa manera conocían mejor su mundo natural y lo hacían con plena libertad.

Uchi patatusar jintiatai takurkia pujamunam irunujai takakmasar jintiatnuitji, imiatkin seakur Waitneasam susustia, yuminkiajme, tsankurturta, ajamprusta, tusar jintiatnuiti, nuni iistin, antuktin, nekatin utsutainti. Nuni nekaru ainiawai shuarka, itiurchat nankamastinian.

Conversación de Rosa Naikiai Jintiach

Rituales sagrados en el colegio

En el transcurso del cuarto curso, pude experimentar el *natemamu*[101] que organizó el instituto de Bomboiza. Allí tuve visiones de que yo estudiaba muy lejos; además, escuchaba el juramento de la bandera: solo se escuchaban las voces que decían: "sí, juro".

Natsa unuimaitai aintiuk uwi juarkur natemamiaji unuimiatai uuntri iwiarkamtai. Nui wi jeachat unuimia pujumu wainkiamjai. Uchi tarachi mukunaiyamu antukmajai, ayatik chichampri antimiajai, nuya muukrui tente jiru iimmiaja tura ewejrujai achiktasan pujai ayatik menkakamai.

101 Nota de Rosa Naikiai: *Natemamu*: ritual de la ingesta de la ayawasca (*natem*).

En mi cabeza estaba la corona de la Virgen María y cuando la topé con la mano esta desapareció. Además, vi muchos jóvenes vestidos típicamente y con lanza, que caminaban por el interior de una institución que estaba construida de hormigón; en las paredes estaban pegados los cuadros de la Virgen y de Jesús.

Nuyasha natsa itipmararu nankijai pujuinian nukap waintramjai, aintsan unuimiatainiam uunt penker najanamun tura nui nukuach Mari, Arutma nukuri tura arutma uchiri Jesusa wakaní peerma pujuinian wainkiamjai.

Según mi interpretación, las visiones se hacen realidades. Estaba estudiando lejos de mis padres, porque mi profesión iba a ser de profesora. Escuché el juramento a la bandera, el matrimonio eclesial que hice, vi la corona de la Virgen en mi cabeza. Los trajes típicos de los estudiantes aparecieron porque en los minutos cívicos de cada mes estos se visten típicamente. Los cuadros de las imágenes de la Virgen, de Jesús y otros santos, asomaron porque iba a trabajar en un colegio fiscomisional.

Wi enentaimsanka mashi iisman nekas ajasaruiti, uchi tarachi mukunaiyamu antimiajai, juka unuikiartin ajastinian asamtai. Jukete natsa pujai ii uuntri nekatairi pachintiukmaka.

Esas fueron las únicas experiencias de ritos culturales que experimenté en mi adolescencia. De casada, solo inhalé el zumo de tabaco cuando pasaba por situaciones difíciles en mi hogar. En esa ocasión escuché la voz de un señor que me preguntó: "¿Por qué sufres tanto? Mira, este es tuyo".

Yamai nuatnaikia pujusan tsaankun musutkamjai itiurchatan wainiakun pujamurui. Juinkia ayatik shuara chichamprin atukmajai chichartak: urukamtai imiash waitiam?

Cuando viré a ver, estaba un carro de color medio verde que era mío. Al terminar el último año de bachillerato me sentí, al mismo tiempo, alegre y triste porque, conversando con compañeros y compañeras, unos dijeron que se quedarían en la casa, otros todavía no decidían qué hacer.

Jua, iisia juka aminiuti, ayantaram iakun kunkuimian samektaku iirkarinkia puja wainkiamjai.

Conversación de Serafín Paati Wajai

Pensamiento mítico. Lo concreto y lo abstracto

La génesis del conocimiento de la nacionalidad shuar está cimentada en su mitología. ¿Por qué muchas familias shuar lamentamos hoy que los conocimientos de nuestros ancestros se estén deteriorando? Es porque nosotros, los padres de familia, hemos dejado de transmitir los sagrados conocimientos de nuestros mayores, que se transmitían de generación en generación, desde hace miles de años. Los mitos no eran narrados en cualquier momento, tenían su metodología, su horario. Se narraba en las madrugadas.

Shuara nekatairinkia shuara aujmakrin netakeawai. Urukamtaiya yamaiya jui shuar nekatairi menkaki weawai tu weaj. Timia nekaska juka ichipsar iismaka ii uunti yaunchu ii nekatairi yamai uchi akiniainia jintiatsji. Yaunchu ii uuntri nekatairinkia nekaska aujmak aujmatkur uchi jintitiainti. Yaunchu ii uuntri aujmattaikia nankamsarkia aujmatchatainti, juka ju aujmatsatin enentaisha awai. Nekaska tsawana nui aujmattainti.

El jefe de casa ordenaba a sus hijos y yernos levantarse a tempranas horas de la mañana, y los invitaba a tomar *wais;*[102] luego de purificar su estómago, los reunía a todos para aconsejarlos sobre el buen vivir; los consejos de los mayores siempre partían de la narración de un mito...

Uuntaiti tsawa nui nantaki nii uchirin awen iniantar waisa ekenak aak umimtikiar, nui untsumniuyayi utuak penker pujutan chicharkartaj tusa, juka nuna juaruk yaunchu aujmattain aujmatas juarniuyayi. Uuntka nékawai wari aujmattana aujmatsata, kame nii uchiri emesmamun neka asa ayu juna aujmattsatjai ti aujmatniuiti.

Por ejemplo, si quería enseñar que una mujer no puede casarse con dos hombres, narraba el mito de Etsa y Nantu, que se casaron con una sola mujer; si quería evitar los matrimonios mixtos, narraba el mito de “El sajino que se casó con una mujer shuar”; para evitar que sus hijos tengan relaciones sexuales con una mujer desconocida, narraba el mito de Kaka. Había un mito específico para cada caso. Luego de haber transmitido esos conocimientos,

Watsekea nua jimiara aishmanjai nuatnakchatniuiti tusanka Etsa Nantujai aujmatin ármiayi, antsu chikich shuarjai apachia ániujai nuatnakchatniuiti tusanka paki shuar nuan nuatkamia nuna aujmatin ármiayi, antsu nii uchiri nua nekashtaijiai tsaninkiain tusanka kakan aujmatin ármiayi. Kame chikichik aujmatsamuka ii najanmarijiai antiniais awai. Nuna aujmatas jintianka

102 Nota de Serafín Paati: *Wais:* agua hervida con hojas de la wayusa. Los shuar acostumbraban tomar a la madrugada para arrojar como una manera de limpiar el estómago, antes de servirse la chicha de yuca.

el mayor permanecía alerta para que los saberes transmitidos fuesen llevados a la práctica.

La visión gnoseológica del shuar antiguo era más concreta que abstracta. Los conocimientos se presentaban más visibles en los mitos como hechos reales y vividos por los primeros hombres; por lo tanto, era también fácil de entender y llevar a la práctica. Las normas establecidas en la organización social presentaban mayor visibilidad si tenían fundamentación en los mitos.

Como los mitos eran sagrados, los conocimientos y consejos que impartía un mayor también eran sagrados; en esos tiempos nadie podía burlarse de sus saberes: quien se burlaba recibía la sanción correspondiente, ya establecida. Pienso que la visión gnoseológica que hoy tiene el shuar sobre los saberes de su cultura es más abstracta.

Los jóvenes de hoy tienen una apreciación abstracta de los saberes de su cultura: porque la forma de presentar nuestros conocimientos ya no la hacemos por medio de mitos; siendo así, carece de fundamentación y es menos aprovechada por la nueva generación. Además, en la actualidad, en vez de enseñar las cosas basadas en la práctica, enseñamos con base en las teorías; enseñamos las normas del buen vivir bajo las leyes establecidas en el Código Civil, que para el shuar son menos significativos y funcionales. Teniendo en cuenta este parámetro, pienso que la nueva universidad indígena, o en particular la de la nacionalidad shuar, debe considerar este aspecto como fundamental para generar conocimientos en la formación superior.

uuntka anear auyayi watsekea umikiartipiash tusa.

Yaunchuya shuara nekatairinkia paantniuyayi tura antsu aya enentaimsachma. Mash nekatainkia tii paant wainkiamnia iniakmanniuyayi wari aujmattainiam achitkia asa, tuma nuya nekas aents najanamua aanis iniakmanniuyayi tuma asa nu nekamusha najantainiam junaktincha itiurchatcha ayayi. Aitkiasan araantunaikiar matsamsatniusha tii paant ayayi wari aujmattsamunam pachitkia aku najanamnia asa.

Wari yaunchuya aujmatsamuka tii araantukma asa, aitkiasan uunt jintiamusha araantukma ayayi, kame yaunchuka uunta nekatairijainkia wishirchamnia auwaiti, ya wishia nuka asutiatin timiauyayi. Antsu yamaiya shuar nekatain enentaimna nuka wikia aya enentainmak juatai tajai. Wari juka yamaiya apatikia aya chichasrik enentaisha jintiaji, yaunchu aujmattsamujai juarkir jintiatsji, tuma asamtai natsasha ishichichik nekainiawai.

Nuyasha yamaiya juinkia nekataisha najanamunmaya juarkir jintitsuk ayatik timianmaya juarkir jinti weaji, imiatkin umiktincha ayatik papi umpuarma nu aujsar jinti weaji. Juna juní enentaimsan wikia tajai, uunt unuimiatai shuarnum najanatai tajinia nuka juna enentain iistiniaiti nekatai jintiamunam tura nekatai najanmanum. Nuinkia nekatai najanmanumka uunt unuimiatainmasha paantnumia juarkir kame yaunchuya aujmatsar juarkir nekachmanum aya tii enentaimkiartamunam ejetniuiti. Juni nekat najanma uruma nui tii paant tuaka pujamunmash ajasainti tajai.

Tener conocimientos propios y concretos sobre nuestra cultura debe hacerse mediante los mitos y, luego, llegar a la abstracción. Es un proceso metodológico que tendría mayor significación y funcionalidad en la sociedad shuar.

Yaunchuya nekat tura aujmak yaunchuya aujmatmanum kampuntin anetkar pujustin timianaiti wari juya nekat jiiniu asamtai kame ii nekatairi emenkakaij takurkia. Shuarka nii pujutairin jukitniun tii unuimiatraiti kampunniunam irunujai anturnaik. Nuinkia nekas junin asamtai ii pujutairi tama shuarnumka umuchkatin paant ajasuiti nui iwiasu irunujai anturnaikiar, tuma asamtai shuarka yamaiya juisha kampunniunmaka nuna iwiaku ainiana au wainiak yaunchu aujmatsamun nekasa timiau enentaimniuiti.

En la epistemología y mitología shuar, es importante resaltar el sistema de conservación de la biodiversidad como una estrategia para mantener vivos los saberes y la mitología. El shuar aprendió a manejar su entorno desde hace miles de años en relación con los seres de la naturaleza y lo que su medio le brinda. El concepto de lo local en el manejo de su territorio tiene relación con la diversidad de los seres que comparten ese hábitat; la existencia de estos seres abre la memoria del shuar para que sienta como un hecho real su mitología.

Nu enentainmak tajana nu tii shiir nekami tusan ju enentai timian awainki tajai Ii pujutairinkia tuaka pujutainiam iniakmanui tura tuke pujutainiam. Ii pujutairinkia nu aran imiatkin iwiaku irunu iistinnium juramji tura nui ii nekatairi nuya najanar nekamusha mash ayamruktin enentai winiawai. Nekatai tarimiat aentsnaka kampunniujai achiniais awai, mash iwiaku ainia aujai, numijiai tura yajasmajai. Nekatai itiur kampuntin anettsar pujustiniaitiaj imia nekaska nu.

¿Por qué todavía se conservan esas plantas, esos árboles grandes?, ¿por qué se mantienen las cascadas sagradas, los ríos, las huertas (*aja*)? Porque aún persisten en la memoria de muchos mayores shuar los mitos narrados por nuestros ancestros: si se mantienen los mitos, también se conservan lo saberes de la cultura shuar.

Wats iniakmasa iismaka ajaiti nekas nui iwiaku ainnia au anetma tura nuya utsumamu nujai imiatkin najanma. Enentai sutamtikiakur titiatji, wari nu arak akui, numi uunt irunu asamtai, tuna, entsa irunkui, ajasha najanu asar nui nekas shuara yaunchu aujmattairisha irunui nuya ju irunkuinkia shuara nekatairisha yamaiya juisha aitkiasan awai.

Los seres de la naturaleza (animales, bosques, ríos, cascadas...) son elementos que reavivan los saberes de la cultura shuar, protegen y mantienen viva la mitología. Hay una estrecha relación entre la mitología y el conocimiento, son dos elementos que se interrelacionan entre sí en el ámbito de la epistemología. Por esta razón, para los shuar es difícil aceptar la destrucción de la naturaleza, porque si lo hacen también aceptan la destrucción de sus saberes y de su cultura.

Nuinkia, kampunniunam imiatkin irunniua au (yajasma, numi, entsa, tuna...) nekaska yaunchu nekatain iwiaku paant najana pujuwaiti. Yaunchu aujmatsamu iismaka nekas juka nekataijiai anturnaik awai. Tuma asamtai shuartikia kampuntin tii akasmatnkiuitji, kampuntin amuktin tsankamakrikia ii nekatairi amunaktin tsankamaji tura nuya mash ii atairi amukatniusha tsankamaji.

Cada mito tiene su valor epistemológico. Cada mito concierne en sí varios saberes, por eso, la importancia de hacer una explicación filosófica de los mitos, que es tarea de la educación superior.

Chikichik aujmatsamuka nekatnum achitkiawai, tuma kame yaunchu aujmatsamuka tii nukap nekatain iruawai, tuma asamtai enentaimsar yamaiya juinkia jintiatin awai. Timia nekaska juka uunt unuimiatai takatrinti tajai.

Las conversaciones seleccionadas de los y las shuar contribuyen a establecer puntos de partida y pistas para seguir el itinerario de este capítulo, que busca identificar las disputas de fondo con la civilización, la educación y la evangelización desde los métodos y las epistemologías puestas en escena tanto por los shuar como por los misioneros a lo largo de su relación histórica. Lo que se disputa es el proyecto civilizatorio moderno colonial en su conjunto, porque se impone como totalidad en el sentido de un único presente que no admite otros presentes ni otros proyectos igualmente civilizatorios, abierto a otras educaciones y espiritualidades.

Inicio el capítulo indagando sobre el sentido de la categoría "civilización" y de "patrones civilizatorios" desde el aporte de Lander (2000b y 2010). Luego de explicar los patrones civilizatorios basados en la tradición cristiana que escinde lo sagrado, lo humano y la naturaleza como instancias separadas, describo cómo se han expresado en la tarea misionera de civilizar, educar y evangelizar. Finalmente, a partir de las conversaciones (he seleccionado cuatro de ellas, una por cada miembro) y de los testimonios y conversaciones de anteriores capítulos, identifico las disputas civilizatorias de fondo.

Cierro la investigación con una reflexión sobre la misionalidad en tanto actitud no exclusiva de los misioneros cristianos, extendida a la retórica de la modernidad-colonialidad que impone la promesa civilizatoria de Occidente como única posibilidad y único presente posibles. Finalmente, identifico las preguntas pendientes que deja esta investigación, abierta a otras aproximaciones y debates.

Civilización, educación y evangelización. Disputas de fondo

Parto de la conversación de José Nantipia, quien narra que la educación y la evangelización sustituyeron valores identitarios y generaron "grietas profundas" en la cultura shuar y achuar, a la vez que su espíritu de censura provocó que, en los primeros contextos escolares, los estudiantes shuar hablaran a escondidas "de las vivencias culturales, espirituales y sociales" propias. Además, comparte la experiencia de avasallamiento de la civilización, entendida en términos de progreso y desarrollo, cuyas nuevas formas de vida arrasan con todo. Por lo tanto, no se trata solo de cambios y transformaciones sino de avasallamiento y amenaza real de destrucción de sus formas de vida, de la naturaleza y de la posibilidad de existencia colectiva de los shuar.

Para ello, despejaré el sentido del término "civilización", que "avasalla y arrasa con todo", porque considero que es el más amplio de los tres y, de alguna manera, incluye los otros y su vigencia es alimentada por ellos. De alguna forma, la educación y la evangelización transportan y reproducen patrones civilizatorios comunes. Lander proporciona pistas para definir qué se entiende por "civilización" y por "patrón civilizatorio" (Lander 2000a y b y 2010) para, a partir de allí, intentar identificar los cruces con la evangelización y la educación, según las formas de organización de las relaciones sociales, con las cosas y la naturaleza que allí se hacen presentes.

Lander (2010, 27) define el patrón cultural y civilizatorio de Occidente como aquel que, por procesos hegemónicos y de poder, se impone sobre otros de tal manera que se constituye en una totalidad excluyente respecto a otras. El patrón cultural y civilizatorio de Occidente está constituido por

las formas de organización de la vida del capitalismo durante los últimos 500 años, la constitución del sistema-mundo colonial moderno, que durante este tiempo ha tendido a expandirse más y más hasta pelear por apropiarse del último rincón de la vida, tiene como una de sus potencias mayores la capacidad de convertir este modelo de organización de la vida en algo que parece natural, que parece que simplemente fuese así, que los seres humanos somos de esa manera, y por lo tanto que este es el patrón de vida más adecuado para los seres humanos porque somos así. (27)

En términos de Vázquez (2014), citado anteriormente, ese patrón cultural busca imponerse como el único presente posible:

La colonialidad, a nuestro entender, marca los movimientos para ausentar, para menospreciar, para denigrar, para relegar al olvido o al pasado lo que no tiene lugar en la modernidad. Este movimiento de negación, de menosprecio es el complemento necesario para el movimiento de la afirmación de la presencia en el que la modernidad se presenta como la totalidad de lo real, como la totalidad de la presencia. Presencia y presente, espacio y tiempo se conjugan en la modernidad para establecer su monopolio sobre la realidad. (181)

El punto que añade Lander consiste en que, de la mano del neoliberalismo, el tiempo se agota y esos patrones deben ser disputados no solo por hegemónicos, sino también porque son deshumanizantes y amenazan la vida sobre el planeta, pues cuando “la condición de realización de la vida y la felicidad, el avance y el progreso están basados sobre la inexorable destrucción de las condiciones que hacen posible la vida, obviamente estamos ante una situación patológica e insostenible” (2010, 30).

Lander propone que es indispensable comprender al neoliberalismo más allá de la teoría económica para asumirlo como “discurso hegemónico de un modelo civilizatorio” que pauta los “supuestos y valores básicos [...] en torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la buena vida” (2000b, 11). Esas pautas se erigen en *patrones* porque determinan desde lo profundo las formas naturalizadas de actuar y de pensar en esos ámbitos; y son *civilizatorios* porque son totalizantes y se generalizan e imponen “como consecuencia de la expansión colonial, militar, tecnológica del capitalismo, que se ha expandi-

do de tal manera que ha sometido y destruido otras opciones culturales, al punto que termina por aparecer como la única posible" (2010, 27).

Esta visión supone que nos acerquemos a las conversaciones y al conocimiento de su pueblo como expresión de aquellas experiencias que buscan ser anuladas por el sistema mundo moderno colonial, y disputar desde allí la hegemonía y el presente al capitalismo neoliberal para hacer posible la vida sobre el planeta. Por lo tanto, las conversaciones con los shuar tienen este valor: ser la posibilidad antihegemónica y de autoafirmación de una existencia diversa más allá del capitalismo globalizado.

¿Cuáles son esos patrones civilizatorios? En varios lugares, Lander se refiere a ellos y los sistematiza a manera de *separaciones* o *escisiones* (2000b y 2010) de la siguiente manera:

- La primera es de origen religioso y consiste en la separación entre lo sagrado (Dios), lo humano (hombre) y la naturaleza (2000b, 14). Esta primera separación provocará otras sucesivas.
- Más tarde, con Descartes, tiene lugar "la separación entre cuerpo y mente, entre la razón y el mundo", y un conocimiento "descorporeizado y descontextualizado" (15). De esa manera el mundo se ha desespiritualizado y puede ser poseído y objetivado por "conceptos y representaciones construidos por la razón" que se pretenden universales y objetivos (15). La separación entre sujeto y objeto es un *patrón civilizatorio*, según el cual "el conocimiento se hace desde un lugar diferente a las cosas sobre las cuales se conoce, desde una exterioridad que las convierte en cosas, desde una relación entre la razón y las cosas, supone una ruptura radical con las formas de conocer de otras culturas, de otros pueblos, lo cual tiene implicaciones extraordinarias" (2010, 28). Esa escisión funda la razón instrumental.
- La siguiente escisión es la que surge entre cultura y naturaleza, ambas integradas en la vida. Tal separación convierte la cultura en una exterioridad arrancada de todo aquello que hace posible su sustento: la vida, y se comprende como un plano vacío o cancha de juegos abstracta donde tienen lugar

las relaciones sociales (29). En contrapartida, la naturaleza es despojada de su carácter sagrado, se la separa de la vida y se convierte en un repositorio de recursos naturales, aunque “la vida no es recurso. Entonces, pensar en la vida como recurso es pensar en un forma totalmente instrumental, totalmente negadora y destructora de la vida” (29).

- Con la escisión entre cultura y naturaleza, surge la construcción de lo masculino y lo femenino que funda la razón patriarcal, de tal manera que el sujeto masculino es el portador privilegiado de la razón, y lo femenino “anclado al cuerpo, a la reproducción, al embarazo, a la menstruación, a todos los ámbitos de lo llamado ‘privado’” (28-9).

Con la conquista y la colonización de América, esa forma de saber-poder configuró el mundo sobre la base de organización del sistema colonial, de tal manera que las diferencias se articulan en “jerarquías ontológicas”, según el principio de *negación de la simultaneidad*, pues la razón moderna colonial detenta el monopolio de la realidad (2000b, 16), con lo cual se universaliza la experiencia europea, de hecho particular y ubicua. Finalmente, esta manera de organizar el mundo conlleva su apropiación porque transporta la “entronización del propio universo jurídico” europeo (18).[103]

103 Boaventura De Sousa Santos se refiere también a varios de estos pares de oposición como fundamento del pensamiento moderno occidental (2003, 74 y s.). La *dualidad sujeto-objeto,* propia de la ciencia moderna, es una distinción epistemológica con consecuencias ónticas que consagra al hombre como sujeto epistémico y lo niega como sujeto empírico. A la vez que garantiza la división entre condiciones de conocimiento y el objeto de conocimiento, ese dualismo es la raíz de otras dicotomías que entrampan el pensamiento como la distinción humano-no humano. El nuevo paradigma asume que el objeto es la continuación del sujeto y que toda forma de conocimiento es siempre autoconocimiento. Supera, así, el dualismo en aras de un conocimiento comprehensivo que no separe “y que nos una personalmente a lo que estudiamos”.
La *dualidad naturaleza-cultura* es una distinción óntica con consecuencias epistemológicas. Ya no es posible concebir la cultura como artefacto entrometido en la naturaleza o como objeto de la cultura. Hoy la naturaleza se concibe como un artefacto total: todo pensamiento sobre la naturaleza es, en el fondo, un pensa-

Civilización, evangelización y educación. Vínculos y entrecruces

Civilización, evangelización y desespiritualización de la naturaleza

¿Qué patrones civilizatorios comporta la tarea civilizatoria vinculada a la evangelización? Respondo este interrogante en dos direcciones: la primera consiste en la línea de la civilización cristiana, que conlleva la escisión entre naturaleza y vida, convirtiendo la primera en objeto inerte y desespiritualizado de la razón instrumental, reduciendo su condición a tierras disponibles para colonizar y fuente de recursos naturales. Esta línea civilizatoria exigía una segunda: la pacificación de los "jíbaros", condición para doblegar la naturaleza. Frente a ellas, propondré la manera en que los shuar disputaron y disputan aún hoy ambas líneas de civilización-evangelización.

Los salesianos se presentaron a sí mismos, con mucha frecuencia, como agentes de *civilización cristiana* entre los salvajes; uno de sus significados consiste en difundir el patrón civilizatorio que escinde al hombre de la naturaleza mediante su objetivación como entidad separada de la vida. Ello condujo a considerar la Amazonía como un territorio desespiritualizado para ser apropiado y colonizado. El misionero Mattana, nada menos que en un informe al Congreso (1906), presentó la Amazonía sur —territorio shuar— como la verdadera promesa del progreso: "son lo mejor y lo más colonizable", pues "desde Macas al Zamora y el Chinchipe, se halla la verdadera riqueza del Ecuador" (1993, 211). Mattana informó también sobre la construcción ya hecha de dos caminos para acceder desde Gualaquiza hacia el sur, a Chuchumbletza y hacia el norte, a Indanza, con la perspectiva de acceder, en el futuro,

---

miento sobre la cultura. Todo pensamiento sobre la naturaleza se funda en una sociología implícita.

La *dualidad masculino-femenino* expresa una ciencia sexista y androcéntrica que supone la inferioridad de la mujer: "Por esta vía, lo masculino se transforma en una abstracción universal, fuera de la naturaleza, en cuanto lo femenino es tan solo un mero punto de vista cargado de particularismos y de vinculaciones naturalistas" (88). El sexismo reside en la falsa universalidad de las generalizaciones trascendentes; por lo tanto, considera el pensamiento alternativo —y al pensamiento feminista— como carente de rigor, atravesado por la fuga o la ausencia.

a Loja. Por lo tanto, ese espacio natural, ajeno a la vida, es apropiable; mejor, si es por medio de la colonización con campesinos provenientes de la Sierra que con extranjeros:

> [con] la colonización extranjera, se prometen beneficios para una empresa que la establezca; y no se piensa que, con elementos del propio país, se puede rápidamente poblar parte de esos inmensos territorios en donde la explotación agrícola sería una de las más ricas de la República. A las puertas mismas de la abundancia, los pobladores de la meseta andina se mueren de hambre en una tierra a la que el cielo niega sus lluvias. Con un pequeño esfuerzo y el gasto de insignificantes sumas, podría en pocos años, trasladarse gran parte de estos moradores infelices, a una región paradisíaca, en la que en breve tiempo, trocaría la minería por la opulencia. Para bien mismo del Estado, que se eximiría de subvencionar a pueblos enteros que perecen de hambre, es indispensable abrir caminos, formar colonias militares, extender las misiones y favorecer la colonización del Oriente. (1993, 210)

Crespi, más tarde, en 1926, presentará ese territorio como fuente de recursos naturales y mineros, anticipando el futuro extractivista minero de hoy que incluye expectativas petroleras:

> Afirmando que en el momento actual de los estudios geológicos, no se ha encontrado en nuestro Oriente una verdadera mina de oro como la de Zaruma y las del Perú, no se excluye lo que se puede encontrar [...] Repito, la geología oriental está en pañales todavía, para poder decir su porvenir; y cuando la mano del hombre se lance a las florestas, practicará los benéficos desmontes, y penetrará en los valles inexplorados. No es imposible que algo más se encuentre de los que pueda enriquecer a la nación.
>
> [...] Otro producto que se está buscando con mucha avidez por colosales compañías es el petróleo. (1993b, 388-9)

Pero los "Jíbaro" eran un obstáculo para la colonización y la explotación de la Amazonía, pues "son inmensas las dificultades que, a la evangelización y conquista para el progreso de estas tribus, opone la naturaleza, pero más son los obstáculos morales. Y entre estos el principal es el carácter de los Jívaro" (Mattana [1906] 1993, 216). Por lo tanto, la tarea civilizatoria de posesión y explotación de la naturaleza conlle-

va la tarea de doblegar y pacificar al "jívaro" como prerrequisito para doblegar a la naturaleza. La evangelización y la educación la asumirán solidariamente mediante el moldeamiento de dos actitudes subjetivas: la mansedumbre y la obediencia, tal como se refleja en la vida ejemplar de José Vicente Wamputsar —analizada en el capítulo II—.

En el siguiente texto del misionero Carlos Crespi ([1926], 1993) aparece de manera muy viva la expectativa de lo que cabe esperar de los shuar si asumieran la razón instrumental:

> Yo creo no exagerar al decir que si una fuerte colonización empezase la conquista pacífica del Oriente, los Jívaros, en pocos años serían absorbidos por nuevas energías, y sin cambiar radicalmente sus costumbres, se convertirían en una fuerza verdaderamente productora para la Nación. Demos a estos salvajes, no los vicios y las miserias de nuestra civilización, sino al contrario, los méritos y las virtudes y en pocos años habremos, ciertamente, creado fuertes cooperadores de regeneración y conquista del Oriente. (420)

Hemos visto que el movimiento de representación moral y epistémica descrito en el capítulo II (numeral 4) genera un movimiento de apropiación en el plano de una territorialidad amazónica "vacía" y "baldía" de sentidos y carente de *telos* territorial, ya que los shuar despliegan su vida y cultura, de tal modo acorralada y encerrada en la inmediatez que no logran siquiera vislumbrar las potencialidades del progreso. El espacio amazónico no está habitado por la *territorialidad* shuar; los shuar no constituyen una territorialidad en el espacio amazónico; son un pueblo ausente, sin derecho a la tierra por su inestable y precaria relación con ella o porque, en calidad de niños temperamentales y violentos, no ejercen acción racional para dejar marcas civilizatorias. De esa manera, los shuar viven en la naturaleza, no en el territorio. La misión se apodera de la potestad de imprimir e instalar sentidos territoriales vinculados con actividades productivas cada vez más orientadas al capitalismo globalizado y la explotación de recursos naturales. En ese *telos*, configurado por el progreso, los shuar tienen un lugar reservado: producir como campesinos y artesanos.

¿Cómo disputan los shuar la naturaleza escindida y desespiritualizada? En el texto de Serafín Paati, que abrió el capítulo I, no existe

un término que designe a la naturaleza como instancia separada de lo humano. *Ii nunke* es "nuestra tierra", una cohabitación que posibilita la vida plural en su conjunto, no solo la humana. Es una realidad concebida en términos holísticos antes que analíticos, vivida desde una visión integradora que va del todo a las partes. *Ii nunke* es el mejor ejemplo para expresar la corpoterritorialidad shuar como un territorio sagrado, pletórico y saturado de presencias previas, en el que la humana es una más entre otras con las que es necesario coexistir, pues ellas también deben desarrollarse y garantizar su lugar.

A diferencia del tipo de presencia que ejerce la modernidad-colonialidad, esas presencias no están allí para ser eliminadas, desplazadas o expulsadas: se aprende a convivir con ellas y en medio de ellas, aunque no todas resulten siempre y necesariamente favorables a la vida. Algunos seres son denominados *nere* (dueño): dueños de los animales, de los árboles, de los sajinos, etc. Esos dueños permiten que los shuar capturen presas o usen los árboles con el permiso correspondiente, nunca más allá de la necesidad. Los mitos expresan que la sobreexplotación y la eficacia desmesurada es siempre sospechosa, por ejemplo, en el desmonte, significa que algo anda mal: no es propio de humanos, sino de seres inquietantes que se ocultan entre los humanos. Asimismo, en los lugares sagrados, como la cascada (*tuna*), habitan las fuerzas de los abuelos que están allí para ser recuperadas y poder existir y superar las crisis.

Al leer el texto de Serafín, nuevamente, surge la pregunta de si esas presencias sagradas son de alguna manera humanizadas, pues buscan relacionarse y tienen lenguaje, al mismo tiempo que aparecen como autónomas y diferentes. Sea como fuere, en todos los casos esas presencias están dotadas de subjetividad. *Ii nunke* (nuestra tierra) aparece previamente habitada por nombres y símbolos, especialmente ríos y montañas, que resultan claves para orientarse y desarrollar la existencia.

Evangelización y espiritualidad shuar. La disputa de fondo: La escisión del alma y el cuerpo

En este punto es necesario interrogarse sobre qué entendemos por "espiritualidad", un término más profundo que el de religión que alude a la institucionalización de una espiritualidad determinada, que muchas veces, o casi siempre, acaba con ella. El término "espiritualidad" no tiene equivalente en shuar chicham. Incluso, el término "espíritu" ha sido traducido al español desde la visión taxonómica que indaga la tipología de posibles espíritus de la cosmovisión shuar, ya se trate de *iwianch* (lo "no viviente") y sus diversas manifestaciones; de *wakan*' ("espíritu de los muertos", en tanto imagen que se aparece) y para referirse a los espíritus de los ancestros denominados *Arutam* ("hecho viejo"). El *Diccionario comprensivo castellano-shuar* (INBISH-SERBISH 1988), por ejemplo, traduce "espiritualidad" como *wakannumia*: "lo que se refiere o viene del espíritu *wakan*" y denota la dificultad de hallar el término justo para una realidad que, simplemente, es vivida de otra manera.

Por lo tanto, no vamos a encontrar un equivalente en español de la espiritualidad en tanto ritualidad referida al mundo de los espíritus, porque esa ritualidad, tal como es vivida, involucra también al cuerpo y, en su conjunto, plantea una tremenda disputa con la escisión alma-cuerpo, que atraviesa no solo la religiosidad impuesta por los misioneros, sino también la del investigador. Desde los aportes del giro decolonial de los estudios (inter)culturales latinoamericanos, surge una primera aproximación que nos proporciona una dirección posible para entender la espiritualidad (y decolonizarla) de una manera más integrada con la vida, el cuerpo y la acción transformadora:

> La espiritualidad es un modo de ser que implica un acto intencional de conciencia reflexiva en que hay un reconocimiento del ser como un "ser para sí" (usando el término de Sartre). Es un modo de ser que se dirige hacia afuera, y por lo tanto, señala más allá de sí hacia los objetos. Es un ser con un punto o propósito en el mundo. En este sentido, la espiritualidad se trata de una realidad que tiene el poder de transformar. (Quijano Valencia 2013, 205)

En lo personal, aunque no habla de espiritualidad, me gusta mucho la aproximación de Lorde que invita, desde la experiencia de las

mujeres negras y lesbianas, a considerar el cultivo de una fuente de poder y conocimiento de la que surge "energía para el cambio"; sobre todo, porque esa fuente de energía viva es un misterio que debe ser conocido y explicitado porque está cargado de posibilidades: más se lo conoce, más se despliega e incide en la vida y en la realidad. Esa energía, que se alimenta de lo erótico, proporciona una existencia intensa: considero que esa es la aproximación más cabal a lo que intento definir como "espiritualidad" en tanto "afirmación de la fuerza vital" (2003, 40). Por lo tanto, una persona o un colectivo espiritual es aquel que posee un modo de ser cargado de intensidad, que tiene el poder y la fuerza de actuar en el mundo y de transformarlo.

La espiritualidad así vivida y su disputa al marco de evangelización civilizatoria apareció en algunos episodios ya referidos (Aguilera [1904] 1993, 309), donde los misioneros parodian el conocimiento y la religiosidad materialista shuar, perdiendo la posibilidad de conocer mejor los límites de sus opciones religiosas desvitalizantes y descorporizadas, porque se fundan en la abnegación.

La misión se privó así de la posibilidad de confrontarse a sí misma respecto a dos asuntos clave: que la relacionalidad shuar incluyó la presencia misionera en su ciclo vital y los consideraron relevantes para garantizarse sus condiciones materiales de vida; y que esa relacionalidad no implicaba para nada el abandono y la renuncia a su diferencia radical, sino, incluso, contemplaba la confrontación dialógica y la disputa de las creencias misioneras.

Pasaron más de sesenta años para que la confrontación fuera retomada con seriedad, cuando los misioneros ya no estaban tan seguros de sí mismos, envueltos en un ambiente de perplejidad ante los interrogantes sobre la legitimidad y el sentido de su acción.[104] Uno de los testimonios que confronta la religiosidad shuar con la teología cristiana, desde la reflexión misionera, es el de Domingo Bottasso (1978) que define la epistemología de la religiosidad católica a partir de su carácter tes-

104 Algunos ejemplos, en orden cronológico, de la producción autocrítica de la misión salesiana entre los shuar son los siguientes: S. Broseghini y J. Arnalot (1978); D. Bottasso, J. Bottasso, S. Broseghini y M. Münzel (1978); J. Bottasso (1980).

timonial "creo en lo visto y oído por otros", frente a un conjunto ritual y religioso shuar que propone una epistemología basada en la experiencia personal corporalizada, sensorializada, única e intransferible "creo en lo que veo y oigo" (D. Bottasso et al. 1978, 17 y s.), tal como lo expresaron en sus primeros contactos los shuar traídos a escena.

Domingo Bottasso reconoce el valor integrador —individual, social, cultural— del uso de alucinógenos, que otorga a los shuar una conciencia de superioridad respecto al colono, donde la droga es un factor de desintegración (20), pero se plantea el siguiente interrogante, cargado de todo un programa de evangelización:

> El punto crítico está exactamente aquí: para creer, el shuar está acostumbrado a "ver", y ve como efecto del uso de alucinógenos. Ahora, ¿cómo podrá llegar a una fe sólida en el mensaje cristiano, cuya base es creer "las cosas que no se ven", fundándose únicamente en el testimonio transmitido por otros creyentes? (21)

El interrogante, así planteado, confina el verdadero problema —la articulación de la persona en torno a la corporalidad; la experiencia sagrada incorporada, individual e intransferible; el apego a los valores vitales— a un asunto de método que concluye en determinar cómo cristianizar esa práctica, o a dilucidar qué se debe tener en cuenta para transmitir mejor el evangelio según esa peculiaridad tan propia de los shuar. No obstante, se abstiene de cuestionar el patrón civilizatorio del mensaje y de la religiosidad propuesta, basado en la escisión cuerpo-alma que transporta la experiencia cristiana, asumido como una diferencia al lado de la otra sin percibir que se trata de una diferencia hegemónica que busca subalternizar o exteriorizar a la otra.

Civilización y educación. Disputas en torno a la escisión existencia y conocimiento y la simultaneidad civilizatoria

Para esta sección parto de las conversaciones de Mariana, Rosa y Serafín, que hablan de una educación shuar que contrasta con muchos de los relatos misioneros sobre una escolaridad basada en el olvido, el desarraigo y la desterritorialización. La conversación de Rosa Mariana Awak Tentets recuerda las formas de aprendizaje shuar expresadas en

cuatro verbos clave: *enentaimsa-* (pensar), *iis-* (ver), *nekapmar-* (sentir) y *nekar-* (recordar). Esas acciones revelan que siempre hay algo por conocer, pero no es la curiosidad la que despierta la necesidad, sino el fortalecimiento de la persona, el volverse capaz de enfrentar el presente. La familia y la comunidad integraban los aprendizajes para que el individuo fuera capaz de actuar con autonomía en el territorio, cultivando un sentido de alerta permanente respecto a que, siempre, "algo está por ocurrir". Su conversación hace considerar que esa forma de aprendizaje familiar y socialmente enraizada, basada en el cuerpo y los imaginarios oníricos como lugares de conocimiento y trabajo de la subjetividad, le disputa el lugar a la educación formal, centrada en aprendizajes y contenidos abstractos desconectados del cuerpo, del contexto vital y del manejo simbólico de la propia subjetividad. Incluso, denuncia a la educación como enajenada y enajenante respecto a la realidad presente que cultiva la insensibilidad respecto a "lo que está por ocurrir", a la vida que transcurre, a sus posibilidades y amenazas.

La conversación de Rosa Naikiai narra, en cambio, cómo la escolaridad, en el contexto de la EIB, hizo posible incluir prácticas espirituales shuar asociadas con el autoconocimiento, especialmente aquellas que tienen que ver con las plantas sagradas. Relata un episodio de la secundaria según el cual, mediante el ritual de *natemamu* y el *tsaanku* (ritual femenino del tabaco), logró *visionar* el cumplimiento de su deseo de graduarse y profesionalizarse, así como el de tener un carro. Revela que los contenidos de los sueños y de las visiones no son los mismos para los shuar de hoy, pues se han transformado y sufrido desplazamientos. La profesionalización es una meta importante que implica superar tensiones, amenazas e incertidumbres y se hace presente en no pocos sueños. Pero, en definitiva, la disputa que plantea consiste en que la educación formal puede ser más un lugar de espiritualidad y menos de religión y evangelización.

La conversación completa de Rosa refiere experiencias muy dolorosas por su condición de mujer que debe trasladarse a la ciudad para culminar sus estudios universitarios y su narración nos hace reflexionar sobre el rol de la espiritualidad shuar en medio de las contradicciones de

la formación profesional y las opciones colectivas por una existencia diferenciada, más allá de los logros individuales y el acceso a bienes de consumo. Pero su conversación habla de la posibilidad de que la educación formal incluya y dé lugar a la espiritualidad shuar, no tanto como contenidos a ser tomados en cuenta sino, sobre todo, como experiencia vitalizante.

La conversación de Serafín Paati reflexiona sobre el mito desde la "epistemología" o "gnoseología" shuar, nombrada en shuar chicham como *nekaitiri* (*neka-*: "conocer", *-tai*: sufijo que indica "lo que se necesita para"; *-ri*: sufijo posesivo tercera persona); es decir, como "aquello (medios, maneras) que hace posible conocer". Su aporte es sumamente significativo porque destaca que el *yaunchu aujmatsamu* (conversación sobre lo antiguo) se vuelve conocimiento concreto y vivido en el contexto de una conversación de alguien con autoridad a otro alguien que lo requiere en una situación y contexto particulares. En tal sentido, el conocimiento es concreto porque tiene lugar en el mismo momento en que se requiere y la situación existencial lo demanda.

Las conversaciones que abrieron este capítulo descubren una vena muy importante de la epistemología shuar que cuestiona el aprendizaje en tanto recordatorio repetitivo de principios abstractos separados de la vida, pues para ella implica la transformación personal que involucra el cuerpo y los sentidos, a la vez que apunta al empoderamiento y la acción: a envolver la subjetividad en transformaciones intransferibles que incrementan la capacidad de actuar y resolver.

Los shuar se dieron cuenta de esta línea demarcatoria entre su epistemología y la de los misioneros, esta última basada en la repetición memorística porque no se trata de saberes incorporados sino de verdades abstractas a ser asumidas. La conciencia de esa diferencia epistémica se expresa, por ejemplo, en los consejos de los mayores a quienes ingresaban al internado, reportados en las historias de vida: "Oye bien al misionero, mira bien qué hace [...] y haz lo que te diga". Es decir, estaban advertidos de que ingresaban al mundo de la repetición, donde el aprendizaje seguía el trazado sinestésico que iniciaba en el oír para repetir y en el ver para imitar, sin que importe el sentido y la finalidad de esos itinerarios. El testimonio del profesor Luis Tibipa (2008) sobre

su paso por el internado salesiano denota aquella conciencia temprana de la diferencia entre el aprendizaje shuar y el de los misioneros, porque expresa la precaución de ver para imitar, así como la sorpresa por los episodios incomprensibles de aprendizaje repetitivo:

> La primera lección fue aprender una oración a San Gabriel. Yo no sé cómo aprendí, si no sabía leer ni escribir, ni hablar correctamente el idioma español. Cuando tocó el turno de dar la lección lo hice de maravilla. Yo mismo me sorprendí y recordé las palabras de mi padre: ESTATE ATENTO, NO TE DISTRAIGAS Y SIGUE CON LA MIRADA AL PROFESOR. El profesor dijo: el alumno que recite la oración a San Gabriel pasará a primer grado. Estuve en la preparatoria. Cinco paisanos que recitamos correctamente la oración a San Gabriel pasamos a Primer Grado. (16, énfasis en el original)

Por ello, en la educación formal, los mitos y los saberes indígenas corren el riesgo de volverse abstractos —de objetivarse—: se activan sin la interlocución, el contexto y las urgencias subjetivas que les otorga significado para, en cambio, transformarse en objetos de repetición conceptual. De esa manera, corren el riesgo de desactivar su fuerza transformadora. Esto llama la atención sobre las políticas públicas que proponen el diálogo de saberes en la educación formal, incluso en la universidad: no basta referirse a ellos como contenidos; es necesario, además, ofrecerlos como posibilidad existencial de generar alternativas reales de vida expandida. Además, el mito se alimenta de dos conexiones muy importantes: la transmisión desde los ancianos y la conexión con el mundo biológico que alimenta y da vida a su simbología. La precariedad presente de ambas instancias (autoridad de los ancianos y sostenibilidad de la vida) amenaza el pensamiento basado en la conversación.

Un ejemplo del patrón civilizatorio basado en la imposibilidad de simultaneidad entre experiencias civilizatorias distintas, porque la modernidad-colonialidad busca detentar la totalidad de la realidad posible (Lander 2000b), es la empresa de castellanización que los misioneros emprendieron desde los inicios y sostuvieron hasta los años 70, con castigos y prohibiciones para que los internos e internas se abstuvieran de hablar el shuar chicham en el internado. Si bien los misioneros se inte-

resaron en el idioma shuar como vehículo de evangelización (Bottasso 1982), y los shuar, por razones estratégicas distintas, plegaron al aprendizaje del español como lengua de confrontación política para lograr prevalecer en el territorio, para los misioneros, la educación se trató de un proyecto de civilización castellanizante.

Surge aquí la memoria de mi experiencia en Bomboiza, en la que pude constatar la importancia que los shuar internos otorgaban al control de la dicción del español al punto de salpicar la cotidianidad con bromas inspiradas en las fallas lexicales y, sobre todo, de pronunciación. Los no shuar, en cambio, no nos veíamos obligados a enfrentar tales escenarios. Como afirma Fanon, esas incidencias forman parte de relatos e historias persistentes en el tiempo y, en el caso de los internos de Bomboiza, la falla se transformaba en el sobrenombre de quien la emitía durante días. A diferencia del "desembarcado", que debía enfrentar solo su juicio, en el internado el control de la dicción constituía una tarea de vigilancia compartida y las fallas se resolvían con humor. Del lado de los misioneros, en cambio, comparecer ante los shuar hablando su idioma era un asunto tenso, que muchos resolvían por no hablarlo y eligiendo la lectura comprensiva. Pues, en efecto, en todo idioma cae el peso de una civilización. La diferencia, en mi caso, es que podía eludir el juicio de hablar el shuar y detenerme en los límites de la lectura comprensiva (con mucha dificultad), pues mi lengua materna era, al mismo tiempo, la lengua que los internos debían aprender y el punto de llegada deseado. Sin duda, los internos no podían permitirse los mismos límites en el manejo del español.

Misión y misionalidad. Componentes afectivos de la misionalidad

A lo largo del escrito, ha surgido la posibilidad de profundizar en el significado de los términos "misión" y "misionalidad". He reservado el uso del término "misión" para referirme a la realidad histórica de sus instituciones, así como a las connotaciones de su dimensión empresarial, pues no es inusual escuchar hablar de "empresa misionera", de la misma manera que el término se suele aplicar para "empresa civilizadora" o "empresa educativa". Introduzco, ahora, el término "misionalidad"

como una realidad diferente en tanto un carácter o marca no exclusiva de la acción evangelizadora y de los misioneros cristianos y extensiva a las prácticas coloniales civilizatorias y educativas que conllevan la imposición de los patrones civilizatorios de la modernidad-colonialidad como deber y bien universal. Mignolo (2010) ofrece una buena posibilidad para ampliar el sentido del término "misionalidad" contrapuesto al de "opción" y también como un tipo de pensamiento —"pensamiento misional"— contrapuesto al de "opción descolonial":

> [L]a descolonialidad es una opción, no una misión. Es una opción a varios niveles (epistémica, política, subjetiva, económica), a todos los niveles de la matriz colonial de poder que es necesario descolonizar. En este preciso sentido, la racionalidad que convoca se asienta sobre principios ajenos a la racionalidad de todo pensamiento misional (religioso, económico, político). El pensamiento misional es un pensamiento imperial. La misión de convertir a las formas de vidas y de creencias de quien convierte, lleva en sí la semilla de la imperialidad. (7)

Mignolo continúa afirmando que la retórica de la modernidad-colonialidad es misionera, a tal punto que la civilización es asumida como una "misión", pero en el ámbito secular que sigue una lógica paralela al de la misión religiosa:

> La "unidad" de la civilización occidental reside en un discurso de conversión religiosa o secular (misión civilizadora), de progreso y desarrollo, de una felicidad que se alcanzará en el cielo, con el progreso civilizatorio, el desarrollo económico y la democracia electoral [...] La retórica de la modernidad [...] cambia de rostro y de vocabulario pero no el destino de su misión. Junto a esta retórica, se oculta la lógica de la colonialidad, una lógica que hace posible el control de todos los aspectos de la vida humana y más tardíamente de la vida "natural" de la cual la vida humana es solo una mínima parte. (9)

La "misionalidad" es una actitud que afecta a todas las dimensiones de la existencia: epistémica, política, subjetiva y económica. De ese modo, no es exclusiva de la acción religiosa, pues también participan de ella todas las instancias que se autoconciben como totalidad acabada, no relacional, que niegan a los pueblos indígenas, de muchas y sofisticadas

maneras, el carácter de sujetos epistémicos y, por lo tanto, poseedores de una diferencia radical relacional. De ese modo, las instancias del Estado, la escuela, la universidad, la ciencia, también actúan de manera "misional" en tanto atravesadas por el mandato y la misión de "subyugar todo pensamiento" a nombre de una totalidad, y son lugares en los que se corre el peligro de *parodiar* de muchas maneras los conocimientos indígenas, anulando su radicalidad alterativa, su potencia transformadora para disputar al neoliberalismo globalizado. En el ámbito salesiano la misionalidad es un asunto problemático porque, además, su identidad está marcada por la evangelización como bien mayor, alimentada por el lema de Don Bosco "dadme almas y llevaos lo demás". La misionalidad así entendida conlleva la necesidad de poseer almas, poseer las subjetividades, que deben ser buscadas y retenidas para ser intervenidas, y así evidenciar el mismo patrón civilizatorio que rige el género y las relaciones con la naturaleza.

La *decepción* es un sentimiento importante que articula la actitud misional, es recurrente en los relatos y conversaciones misioneras, y aparece cuando el nativo no resultaba tan dócil y permeable como se esperaba. Hoy, creo, ondea un aire de decepción y fracaso en las misiones, debido a que se han debilitado los vínculos que sostuvieron su relación histórica con los shuar. La decepción es un sentimiento ambiguo que adquiere forma si se lo relaciona con la lectura alternativa de la alegoría hegeliana del amo y el esclavo trazada por Gilroy (2014, 85-6), quien retoma el relato autobiográfico de Frederick Douglass, un esclavo negro de Estados Unidos, a la vez literato abolicionista, sobre el trato violento y brutal de su amo sugestivamente apodado "quebranta huesos". Gilroy comenta de la siguiente manera los episodios de violencia del "quebranta huesos" sobre Douglass, precisamente por su condición de organizador y articulador de la resistencia de sus pares esclavos: "En el relato de Douglass, quien aparece como poseedor de una 'conciencia que existe por sí misma' no es el amo, sino el esclavo, mientras que su amo se convierte en representante de una 'conciencia reprimida dentro de sí misma'" (2014, 85).

El agenciamiento shuar que logró conducir estratégicamente la relación con los misioneros, instrumentando la evangelización hacia

sus propios fines (acceder a la escritura para prevalecer en el territorio), originó no pocas voces de desaliento y desánimo entre los misioneros (de las que fui testigo), y ha sido siempre un punto importante en los diálogos y reflexiones. Tal conciencia produjo reacciones diversas; la más radical se expresó en la conocida frase de monseñor Comín, de los años 30, que reflejó el resultado del trabajo misionero según la siguiente y contundente metáfora: "Estamos regando un palo seco". He oído no pocas veces el mismo testimonio: "Los shuar nos han usado para sus fines", es decir, que hace patente la conciencia de que la evangelización no fue fundamental para sus opciones históricas. No obstante, esa realidad debe ser asumida de mejor manera porque, al fin y al cabo, significa que los shuar incluyeron en su ciclo vital durante un lapso a los salesianos, lo que debe ser no solo agradecido sino también reciprocado.

Las voces que optan por responder al desencanto desde la apología misionera despliegan el registro de sus méritos por salvar a los shuar de su propia perdición y aniquilación, postura parecida (siempre salvando las diferencias) a la actitud de la "madre colonial" a la que se refiere Fanon: "La madre colonial defiende al niño contra sí mismo, contra su yo, contra su fisiología, su biología, su desgracia ontológica" ([1961] 1983, 104). Yo creo que la única opción para asumir tales desengaños es la postura decolonial que reconoce la autonomía de las decisiones de los pueblos en un contexto de confrontación colonial. Las dos actitudes —la decepción y la apología misionera— fueron contiguas en el tiempo: la una llevó a la otra.

Salvando diferencias, porque el enunciado "regamos un palo seco" no proviene del mundo subalterno, sino de las instancias misionales, la decepción revela que la conciencia de sí (la espiritualidad) está del lado shuar y actúa mediante su resistencia y tozudez para hacer prevalecer su diferencia y autonomía en el territorio. El árbol del pueblo shuar debió estar muy vivo para activar sus propias murallas ante los cambios impuestos y ser capaces de agenciarlos y conducirlos. La conciencia reprimida a la que hace alusión Gilroy, en cambio, es un rasgo reconocible en aquellas instancias misionales que reniegan de la oportunidad de abrirse al otro pensamiento que se les resiste, pero al mismo tiempo los confronta para dotarles de nuevas posibilidades.

A pesar de todo, la decepción misional, provocada por la tozudez del subalterno, puede, en un momento crítico, abrirse al reconocimiento de la conciencia reprimida de quienes habitan territorialidades ajenas, y traer consigo la posibilidad de un punto de inflexión si se asume con honestidad la pregunta: "¿Quiénes son estos que resisten nuestra oferta?, ¿en qué consiste nuestra oferta para ser resistida de esa manera?". El desengaño denuncia la desterritorialidad de toda oferta misional y evidencia su voluntad de apropiación. La decepción puede llegar a ser un buen lugar desde el cual comparecer al sentido de tantos tránsitos, presencias y proyectos en el tribunal de las decisiones autónomas de los pueblos indígenas, hasta constituirse en señal de alerta respecto a las expectativas de los huéspedes en territorio ajeno que se sobreponen a las de los anfitriones,[105] olvidando que el lugar que ocupan en tanto huéspedes es un lugar ofrecido, concedido, no propio.

La actitud de *defensa del indio* es otro de los complejos afectivos que son parte de la postura misional. Son un rasgo de la misionalidad compartida por muchas instancias y conduce al mismo resultado. Por lo pronto, la opción de la misión salesiana por la defensa de los shuar en contra de la presencia de los colonos, que toma forma hacia finales de los años 40, fue uno de los elementos cruciales para que la misión se encuentre a sí misma e identifique formas distintivas de acción entre los shuar —como veremos después—. Aun así, la crítica que cabe aquí es doble y me inspiro en Beasley-Murray (2010). Por un lado, en la postura de defensa sucede algo parecido a lo ocurrido con el "Requerimiento de la Conquista" el cual "bajo la apariencia de apelar al consentimiento de los dominados, modelaba los hábitos y afectos de los dominadores [...] sus deseos se sincronizaban y se unificaban como parte de un proyecto articulado [...] plegado a una empresa como si estuviera dirigida desde arriba" (25). Al parecer ello fue cierto de alguna manera pues la mi-

105 Recuerdo nuevamente aquí lo que me dijo el misionero Domingo Bottasso, director de la misión de Bomboiza, durante mi estadía en 1982: "José, aquí somos huéspedes. Y en esa condición, no llegas a una casa para ordenar al dueño que saque ese cuadro de allá y lo ponga acá, o para decirle 'qué fea está la sala, ordénela de otra manera'".

sión, al optar por la defensa de los derechos indígenas, casi sesenta años después de iniciar su tarea y no encontrar el rumbo, logra reafirmarse, ganar conciencia de sí misma y crear una plataforma de legitimidad y acción diferenciada en el territorio, logrando por fin la sincronicidad y unanimidad que hasta entonces no tuvo. La actitud de defensa del pueblo shuar le otorgó conciencia identitaria y autorreconocimiento de su diferencia de acción y alteridad respecto a otras fuerzas, como las misiones jesuitas y franciscanas, los colonos y los agentes estatales.

En segundo lugar, la actitud de defensa, al remarcar el carácter inhumano de los conquistadores como "salvajes más peligrosos que los propios indígenas", cuestionó parcialmente la conquista en dirección a uno de sus actores, dejando intocada la inhumanidad constitutiva que la atraviesa por completo, como si —en el caso shuar— los excesos de los colonos fueran parte de un "paisaje extraño", una anomalía fuera de lugar (Beasley-Murray 2010, 27), impropia de un sistema de por sí perverso. Algo parecido ocurrió con los salesianos, quienes, al localizar el origen de las amenazas a los shuar en un solo actor, los colonos, dejaron intocada la colonialidad que es parte desde dentro a todas y cada una de las instancias de la colonización, incluidos ellos mismos. Una vez más, la actitud misional de defensa impidió al defensor sentirse parte de una colonialidad amenazante y, al colocar al subalterno en la posición de objeto a ser defendido, se excusa o debilita la ocasión de transformarse a sí mismo.

CONCLUSIONES GENERALES, APORTE Y PREGUNTAS PENDIENTES

Conclusiones generales

La principal conclusión consiste en que aquel saber que ha permitido prevalecer a los shuar en el territorio se articula en torno a la opción por su existencia diferenciada, en tanto diferencia radical. Y esa opción, ha sido alimentada por la espiritualidad de Arutam, núcleo desde el que es posible articular una pedagogía más allá de la educación formal y una epistemología shuar antihegemónicas y decoloniales, vinculadas a la expansión de la vida colectiva en el territorio. Aquello que renace o busca aún renacer ha sido, en el fondo, la espiritualidad de Arutam. Esa espiritualidad es la que resiste los embates y es la que permanece viva a pesar de todo.

En torno a esta primera intuición, que cierra el esquema narrativo de la investigación, es posible derivar a las siguientes conclusiones:

- La presencia salesiana implantó distintas formas de escolaridad, según las modalidades históricas de los internados, como plataforma de posibilidad de su proyecto civilizatorio y evangelizador, valorado este último como aquel que da sentido a la misión. La accionalidad shuar logró apropiarse de la educación porque la escritura fue considerada un elemento clave para defenderse de la colonización. Asimismo, la evangelización fue considerada como una moneda de cambio en función de acceder a la educación.
- Las formas de escolaridad articularon proyectos civilizatorios heterogéneos, siempre en el marco de la modernidad-colonialidad instaurada como única *presencia* posible, como el de cocivilización con los colonos, que buscó modelar a los shuar como mestizos y campesinos. Luego, advino el proyecto civi-

lizatorio que reconoció la diferencia shuar como parte de un conjunto mayor, la nación, resignando la posibilidad de que esa diferencia se constituyera en radical y capaz de disputar los patrones civilizatorios de la modernidad-colonialidad.

- En la relación entre los misioneros salesianos y los shuar, emergieron epistemologías y metodologías del encuentro relacionadas con la territorialización del otro a partir de la emergencia de lo inestable e inesperado y la ruptura de la linealidad y, sobre todo, un patrón epistémico territorial que incluye al otro en el propio ciclo vital colectivo, un aspecto impensable para la modernidad-colonialidad que se basa en la negación de esa posibilidad.
- He visto emerger una epistemología shuar afincada en los valores vitales, la corporalidad y en el pensar con el corazón. Desde allí aflora la conciencia del rasgo fundante de la pedagogía misionera: la repetición y la memorización no significativa frente al cultivo de la autonomía colectiva y del individuo en el territorio.
- Se evidenció la presencia de la espiritualidad de Arutam que alimenta una pedagogía y epistemología shuar decolonial, que articula lo que la modernidad-colonialidad escinde en relación con el cuerpo, la naturaleza y la espiritualidad.

Aquello que pervivió y busca renacer, la espiritualidad de Arutam, plantea disputas de fondo a los patrones civilizatorios de la modernidad-colonialidad, enunciados de la siguiente manera:

- La evangelización transportó el patrón civilizatorio de la desespiritualización de la naturaleza que condujo a diversas apropiaciones que van desde considerar el territorio shuar objeto de la razón instrumental y vacío de sentidos hasta constituirlo en objeto de colonización previa pacificación de los shuar. La corpoterritorialidad shuar disputa esos sentidos y prácticas desde su concepción del territorio vivido desde un nosotros, *ii nunke*, prehabitado por conocimientos, sentidos,

fuerzas y seres diversos. *Ii nunke* es un espacio de coexistencia de presencias que deben vivir.

- Respecto a la espiritualidad, la evangelización y la educación formal transportaron el patrón civilizatorio de la escisión alma-cuerpo, introduciendo la abnegación como norma de subjetividad. La espiritualidad de Arutam, en cambio, diputa tal escisión mediante una práctica colectiva que integra la persona y valora la materialidad entendida como apego a los valores vitales y a las condiciones materiales de la existencia, al mismo tiempo que se afinca en la intensidad vital, en contra de la abnegación.
- La educación territorializó el patrón epistémico basado en el pensamiento dualista, según el cual la emoción y el sentimiento obnubilan la razón. Frente a este patrón civilizatorio, la pedagogía de Arutam propone un pensamiento corporizado, basado en el conocer desde la experiencia intransferible del sujeto, en el pensamiento concreto (contextual y situado), alerta a "lo que está por ocurrir".

Aporte y preguntas pendientes

Corresponde identificar los aportes distintivos de esta investigación, primero respecto a otras investigaciones sobre la misión shuar, luego, respecto a la opción del giro decolonial de los estudios (inter) culturales, para calibrar tanto aquello que se ha cubierto como lo que ha quedado pendiente.

Inicio diciendo que la misión salesiana ha estado presente en no pocos estudios referidos no tanto a ella misma como objeto de investigación, sino con relación al pueblo shuar, en especial sobre su proceso organizativo, donde los salesianos aparecen como actores que son tomados en cuenta por sus aportes a las condiciones materiales que hicieron posible la organización. La primera constancia de este tipo de investigación arranca con Münzel (1981), en que señala el aporte salesiano como impulsor de la misión pero, al mismo tiempo, destaca un proceso reconocido por otros autores que consiste en la progresiva autonomía

respecto a los shuar, que no excluye el conflicto creciente con los misioneros, pues

> En 1964, un misionero católico y shuar educados, fundaron la Federación Provincial de Centros Shuar de Morona-Santiago, al comienzo se trataba principalmente de una unión de seglares católicos con el fin de apoyar la misión salesiana, de un intento de afirmar en la población un catolicismo activo, lo que hasta entonces hacían principalmente los misioneros solos. Pero desde el comienzo se sumaron fines políticos a los religiosos. A lo largo de los años se desarrolló la Federación como delegación de los intereses de los indígenas, independiente de la misión y hasta en conflicto con ella. (236)

A esta primera y certera aproximación, refrendada por la historia, se suman algunos estudios como el de Salazar (1989) y Rubenstein (2005), cuyo objeto no es la misión, sino la organización que, de la misma manera, incluyen a los salesianos desde esa perspectiva. No obstante, quisiera abordar el aporte de la investigación a partir de otra perspectiva relacionada con mi lugar de enunciación. Yo no puedo mirar las cosas desde afuera porque, si bien no pertenezco ya jurídicamente a la comunidad salesiana, estoy ligado a ella sin poder desentenderme de sus fines y objetivos, aunque ello no signifique poder reinterpretarlos y enriquecerlos. Esta pertenencia obliga a ubicar estudios reflexivos desde dentro de la misma misión y, por ello, quisiera comentar muy brevemente el de Juan Bottasso (1982), el misionero que produjo el primer estudio crítico, desde dentro, sobre la misión salesiana no desde una perspectiva teológica, sino antropológica e historiográfica crítica. Yo admiro ese estudio y lo tuve siempre a mi lado a lo largo de mi escritura y reflexión, pero sentí que la *opción* por el proyecto de los estudios interculturales latinoamericanos debía procurar otra mirada.

A la vez que rescata los esfuerzos históricos de los misioneros que han intentado mirar de otra manera su presencia entre los shuar y que han visto cosas diferentes más allá de lo acostumbrado en la "empresa misionera", considero que la perspectiva de Bottasso es el primer cuestionamiento crítico del rol de los misioneros salesianos en Ecuador respecto a las tres dimensiones que articulan esta tesis: la civilización, la evangeli-

zación y la educación. Definitivamente, desaprueba el rol civilizatorio de la misión porque implica el desconocimiento, la destrucción de los shuar y la negación de sus formas de vida y cultura (96 y s.), pero sobre todo porque implica la pérdida de su autonomía como pueblo (117 y s.). Respecto a la evangelización, rechaza la modalidad *aculturante* que implica la destrucción de su mundo simbólico y ritualidades (118 y s.). Asimismo, denuncia el proyecto educativo de los internados por viabilizar la *aculturación,* y la separación violenta y dolorosa de la niñez de sus hogares y de los ritmos comunitarios, una práctica indefendible entonces y ahora.

El eje de su crítica es disciplinar y se funda en la antropología porque "seculariza la visión de las culturas [frente a la unicidad cultural que acompaña la mentalidad misionera], porque a sus ojos todas las culturas [y todas las religiones] son igualmente legítimas: ella las analiza, pero no las juzga" (1982, 7). Asimismo, es significativa su articulación del conocer-poder que hace conciencia del *etnocentrismo* misionero (53 y s.) que puede ser cambiado desde el conocimiento cultural. Al tener en mente a los misioneros como lectores primarios, al tomar como punto de partida el concepto de cultura y el poder *aculturizante* de la misión, busca modelar una actitud abierta y respetuosa respecto a la diferencia étnica que contribuye a cambiar sus prácticas, pero para ello es menester acercarse a las culturas desde la antropología y sus posibilidades.

Leído su punto de partida desde la opción decolonial de los estudios (inter)culturales (Walsh 2009b) que orienta el rumbo de la investigación, puedo afirmar que su enfoque deja flotando en el aire la posibilidad de que la misión pueda autoadjudicarse una tarea civilizadora, evangelizadora y educadora, respetuosa y atenta a la diversidad, pero sin tocar el punto crucial de la *misionalidad* condicionada, en lo profundo y de todas maneras, por la universalidad y la totalidad. Queda flotando que, sin esas dimensiones (civilización, evangelización y educación), los pueblos indígenas resultan incompletos por carecer de ellas o no ajustarse del todo a lo que cabe esperar.

Puedo decir que esta perspectiva se afinca en la multiculturalidad que reconoce y favorece la diferencia y la equidad entre las culturas pero que, al mismo tiempo, tiende a desconocer no solo las relaciones de po-

der entre las culturas sino también la incompatibilidad y la criticidad radical de algunas culturas —la de los pueblos indígenas— respecto a los patrones civilizatorios y la forma neoliberal del capitalismo global concebido como único presente posible. Esto es cierto también para la misión porque el espacio que concede a las culturas es funcional, sin asumirlas en su potencial de cuestionarse radicalmente. Las culturas indígenas serán siempre valoradas respecto a los fines misioneros, sin nada o poco que decir a las misiones, sin capacidad de cuestionar ningún tipo de patrón civilizatorio que ellas transportan, expresado en la espiritualidad y en las prácticas pedagógicas más allá de sí misma, porque los caminos estarán siempre bloqueados.

Esta investigación me ha enseñado que los shuar se las pudieron arreglar con los misioneros, así como con otros actores, pero los misioneros no saben/mos qué hacer con lo que ellos nos muestran; el punto crucial que cabe preguntarse se dirige a nosotros mismos: qué hacer con nuestras pertenencias a partir de las diferencias radicales; qué nos denuncian; qué caminos nos señalan para nosotros. Yo he sentido que la Iglesia y los misioneros, así como muchos pedagogos no indígenas, buscan siempre respetar la diferencia pero nunca cuestionarse qué significa esa diferencia para sí mismos, para su proyecto y en qué los confronta.

La investigación no ha buscado deslegitimar los aportes de Juan Bottasso ni mucho menos; tan solo especificar el cambio de perspectiva y la diferencia que conlleva partir de la cultura o de la civilización. En efecto, la perspectiva decolonial no puede asumir que es posible y viable sentirse autorizado para hacer algo *para* y en lugar de los otros, tal como la actitud misional tiende a realizar de una u otra manera. Además, la misionalidad que late en el fondo construye permanentemente dispositivos de negación destinados a eludir la oportunidad contenida en los pensamientos subalternizados y exteriorizados. De ese modo, la misión se absuelve a sí misma de la posibilidad ofrecida, se priva de ella, porque esos conocimientos otros, esas cosmovisiones otras, son parte también de su propio ciclo vital, una posible salida de la inhumanidad que comporta la colonialidad *misional*. Como hemos visto, la parodia sobre el pensamiento materialista shuar —revisada en el segundo ca-

pítulo y retomada aquí— es un buen ejemplo de conciencia misional reprimida en sí misma que refuta la posibilidad ofrecida de pensarse y ser de otro modo, la posibilidad de habitar otra territorialidad epistémica. La actitud misional se niega a sí misma la posibilidad de ser parte de un proyecto decolonial fanoniano que busca "dislocar al mundo colonial" y "destruir el mundo colonial", precisamente porque su mirada está volcada hacia el otro en tanto objeto: "[D]islocar al mundo colonial no significa que después de la abolición de las fronteras se arreglará la comunicación entre las dos zonas. Destruir el mundo colonial es, ni más ni menos, abolir una zona, enterrarla en lo más profundo de la tierra o expulsarla del territorio" (Fanon [1961] 1983, 20).

Culmino con los siguientes interrogantes abiertos y pendientes para futuras indagaciones y trayectorias. Esos interrogantes se refieren a *nosotros*, entendidos como aquellos sujetos no shuar, pertenecientes a instancias e instituciones educativas ocasionalmente requeridas por los shuar, para recoger el desafío decolonizador de su experiencia histórica:

- ¿De qué manera las prácticas de educación shuar (sus métodos, sus epistemologías) pueden contribuir a decolonizar la educación formal, en todos sus niveles?
- ¿Cuáles aspectos de su vida en el territorio (*ii nunke*) disputan los patrones civilizatorios de la razón instrumental sobre la naturaleza?
- ¿Cómo asumir sus formas de vida para trascender el patrón de economía política que alienta el extractivismo y el consumo?
- ¿De qué manera la conversación (*aujmatsamu*) puede ser enriquecida como método para decolonizar la investigación conjunta en función de disputar los patrones civilizatorios de la modernidad-colonialidad?
- ¿Cómo decolonizar el cristianismo para transformarlo de una empresa misional a una espiritualidad basada en la intensidad vital y el compromiso por la vida expandida de los colectivos subalternizados?

POSFACIO

Esta tesis está atravesada por el silencio en torno a los aspectos de género, tocados de manera muy tenue en el análisis de la biografía de Rosa María Hilaria Kajékái (Carollo 1975) en el capítulo I, donde también se hace alusión a la feminización de la naturaleza. Cabe añadir que, sin la presencia de las hermanas de María Auxiliadora, los internados no hubieran sido posibles. Tampoco abordé ese aspecto. Ello implica trabajar también con los límites, y tomar conciencia de ello es parte de los resultados de esta tesis. Así como me ha ayudado muchísimo el pensamiento africano (Fanon y Lewis Gordon, especialmente), he tenido presentes algunos aportes del pensamiento feminista, especialmente el de Spivack y Audré Lorde, aun con el peligro de traspolar realidades y correr el riesgo de reducirlas a enfoques teóricos que las anticipan en lugar de considerarlas experiencias con las cuales dialogar.

Al culminar la tesis, hago memoria del carácter heteróclito de los elementos que conforman la matriz colonial, un término que explica cómo la colonialidad de la naturaleza, de la subjetividad, del género, del pensamiento, son realidades que no devienen una de la otra, son independientes pero se encuentran y se entretejen en un momento de la historia, particularmente en un presente determinado por el neoliberalismo globalizado. El carácter heteróclito de esas categorías es real desde un punto de vista histórico, pero me pregunto si desde la experiencia individual es así y las cosas ocurren de la misma manera. Me atrevo a pensar que no. Que en nosotros, hombres, y en nuestras biografías particulares las cosas ocurren de manera distinta y que algunos elementos nos subjetivizan más que otros en dirección a la modernidad-colonialidad. Por lo tanto, a la hora de la subjetividad, las categorías de la matriz colonial tienen un valor jerárquico diferente.

En tanto hombre, puedo vislumbrar que la colonialidad del género es el punto crítico desde el cual soy capaz de abordarme a mí mismo como sujeto colonial. De allí nace la feminización de la naturaleza, de

los pueblos indígenas y de las alteridades en general, y también todo aquello que se relaciona con concebirse a sí mismo enrolado en un contexto totalizante, misional. Ello explica, en parte, haber obviado introducir la categoría de *patriarcado,* que hubiera dado otra profundidad a las experiencias y conversaciones mantenidas a lo largo de la tesis. Refutar ese horizonte es negarse a perder la oportunidad de ver las cosas de una manera radicalmente diferente.

Segunda parte

HISTORIAS *DESDE* LA VIDA
PUJUTAIRI AUJMATSAMU AARMA

SERAFÍN PAATI WAJAI

Nací el 21 de octubre de 1966 en la comunidad Chumpias, de la zona de Bomboiza. Mi padre, Tiwiram Luis Paati, que en paz descanse, y mi madre, Jinkiasak Rosa Wajai, siempre se preocuparon porque fuera alguien en el futuro, se mantenían en vigilia llamándome a cada momento la atención. En total éramos siete hermanos, dos varones y cinco mujeres, una de ellas falleció cuando tenía cinco años.

La costumbre en mi casa era que mi padre nos despertara a tempranas horas de la mañana para hablarnos de cómo ser cada día mejores. Estos consejos siempre iniciaban con la narración de un mito. Por ejemplo, en una ocasión nos narró el mito de Kujancham,[106] que en resumen decía:

“Un cierto día, cuando Kujancham era persona, Etsa le dijo: ‘Kujancham, te voy a hacer una prueba’. Le llamó y le colocó las alas adhiriendo todo con *nuji.*[107] Le dijo que volara, pero le advirtió: ‘Si sale el sol bajarás pronto porque se te va a diluir el *nuji* por el calor y tus alas se despegarán dejándote sin poder volar’. ‘Bueno’, dijo Kujancham y emprendió el vuelo. Mientras volaba miraba a unas mujeres que estaban limpiando la huerta. Las mujeres se admiraban de él al ver por primera vez volar a un hombre. Sabiendo

Nunkui nantutin tsawan 21 uwi 1966 tin akiniamiajai irutkamu Chumpias matsatkamu Pumpuisnum. Jimiara yachinmanum, wi emkauyajai. Apar Tiwiram Luis Paati, jakaiti, nukur Jinkiasak Rosa Wajai tuke enentaimtursar puju ármiayi uruma nui chikich amí tusa itiurchat ámanum chichaman surus puju ármiayi. Mashi irurmaka 7 uchiyiaji, jimiara aishman tura 5 nuwa, tumanum chikichik nuwa jakaiti 5 uwin takaku.

Túke jearuin, winia apar tii kashik ayaantamin ármiaji nekaska itiur penker átiniait tuke tsawantin nuna chichaman sukartiniuyayi. Juna chichartamkatsanka ii uuntri aujmattain juarki chichartamin ármiaji. Kame Kujancham aujmattsamun aujmattsamia nuna, ishichik chichamjainkia juní tawai:

Yaunchuka Kujanchmaka aents áyayi, tuma Etsa timiayi, Kujanchma jujai nekapsan iistatjame tii, untsuk kunturin nanapan nujijiai[108] *shutikia awajtusmia timiaja, tura nanaakta timiaja, tumaitkiusha aetake juna timia timiaja, Etsa jiinkiuinkia warik taratá nuji miniartatui tsuerjai turamtai nanapem akakektatui nui amesha iniartatme timia timiaja. Ayu timiaja Kujanchmaka tura nanakmia timiaja. Nanamu wekas nuwa ajan ipiantainiak wekainian iimia timiaja, nuwaka áyawa ausha, amajiarmia*

106 Nota de Serafín Paati: *Kujancham*: zorro mítico, prototipo de las conductas inadecuadas y reprobables.

107 Nota de Serafín Paati: *Nuji:* cera que se obtiene de la miel de abeja.

108 *Nujikia chini nijiamchiri jusamunmaya imiatkin nuja nujamut juawa auwaiti.*

que las mujeres se admiraban, él continuó volando a pesar de que Etsa[109] le suplicó que bajara porque el sol alumbraba cada vez con mayor intensidad. Kujancham desobedeció y continuó volando hasta que por el calor el *nuji* se diluyó y se desprendieron las alas, al instante Kujancham se desplomó al suelo".

Por este hecho, Etsa maldijo diciendo que por culpa de Kujancham las personas nunca más pudimos volar. A Kujancham le pasó esto por ser muy alabancioso, muy jactancioso, por eso —me decía, mi padre— nunca tienes que ser así en tu vida, sino siempre humilde y sencillo. Me decía, además, que tenemos que aprender a escuchar los consejos de los mayores.

Me despertaba cada madrugada para darme sus sabios consejos que, como dije, siempre partían de un mito. Luego, me invitaba a que le acompañara a la cacería, para buscar comida; a la que salíamos a las cuatro de la madrugada. Mi padre tenía esperanza de que Etsa se apiadara de él y pudiera regresar a su casa con algo de comer, por eso se ponía sereno y dispuesto a cazar. Solo se escuchaba la caída de las hojas, en medio de la selva; en ese silencio mi padre susurraba: "Tendrás cuidado de la culebra, la culebra tiene miedo a la llama del mechero", mientras prendía a cada instante el mechero; "si está por ahí la culebra, vas a escuchar un sonido como de *zzz, zzz*", agregaba. Mientras caminaba lentamente inclinaba sus hombros, evitaba

timiaja yama aishman nanamainian wainiainiak. Nuwa áyawa uwekámman nekaama Etsa chichamen anturtsuk, Etsaka taratá Etsa jiinkiyi tsuer ajaki weawai tamaitiat nánamkar ajamia timiaja. Kujanchmaka Etsan anturkachmiayi, tura nanamkar ajámiayi, tuma wekai tsuerjai nuji miniarmatai nanap peermaka juaki iníamujai metek Kujánchmasha uukasa iniarmia timiaja.

Júnikmanumia Etsa yuminramraitji, aentstikia penke nanamcha atin tusa Kujancham umitmakmanumiajai. Apar turutniuyayi Kujanchmaka júnikiu tii nankamaku ajau asa, tuma asa —turutniuyayi— penkesha ánin achatniuitme ameka, antsu tuke penker enentai enkea tuma nankamaku ajachu, aintsan nuyasha uunta chichame ántinátiniaiti turutniuyayi.

Tuke tsawantin kashi kashik ayaantiniuyayi penker chichaman surustatsa, nuik tajana aintsanak aparu chichamenka tuke ii uuntri aujmattsamunmaya juarniuyayi. Chichama surus enais, eamutsa weajai nemartukta tiniu áyayi, warikmas tsawak Etsa 04 tsawanta nekapmatairi ekemsa nui tuke jeaya jiinniuyaji, aparka Etsa[110] eakan uchirun ayurkamatniun surustatui tuu enentaimias enentai esetar eakan enentaimtin áyayi. Ayatek nuka ayamu antunniuyayi, kampunniun ajaperin, aparka chichak anearta napi esatmin, napikia jinia ishamniuiti turutniuyayi apach tsapatran ekemakmaikiak weak; napi nuni tepakka tii paant tsetserere ajatawai jinia kajerak turutniuyayi. Yaitmataik weak teperkutak, antu antumat ajas

109 Nota de Serafín Paati: Etsa: dios, arquetipo del hombre shuar, dueño de la sabiduría, la cacería, la paz y la humildad.

110 *Arutam, takata nerenniuri, mash kampunniun nerenniuri.*

hacer cualquier tipo de ruido y siempre estaba listo con su bodoquera para apuntar con la flecha a cualquier animal que se asomaba. "Así tienes que hacer: apuntar bien con la flecha a la presa para no fallar, si inicias fallando serás mal cazador", me decía a cada momento.

Yo imitaba todo a mi padre, hasta aprendí a suplicar a Etsa para pedir la cacería, con un *anent* que dice: "Siendo, siendo hijito, hijito de Etsa, Etsa, padeciendo ando, padeciendo ando. Apiádate de mí, padre, apiádate de mí, ando buscando algo de comer para mis hijos, apiádate de mí, padre Etsa". Luego de suplicar quedaba un momento sintiendo a la naturaleza (los árboles, el viento...), cuando cantaba alguna ave, como la perdiz, mi padre enseguida se ponía a buscarla, sabía que Etsa se lo concedía. Apurado pero con mucho cuidado llegaba a ubicar a la presa y le cazaba. Después de cazar lo suficiente para nosotros, me decía: "Hijito, regresemos pronto, tu madre y tus hermanitos nos deben estar esperando".

En otras ocasiones, muy de mañana, me llevaba al trabajo, a sembrar la yuca, el plátano, el maíz... Igual: antes de iniciar el trabajo suplicaba a Shakaim[111] para obtener la bendición de él y lograr buena cosecha. En el trabajo, a cada instante me decía que no debería ser vago (*naki*) sino trabajador, obediente *(ásump)*, porque el hombre *ásump* encuentra la gracia del Creador. Mi vida se fue desarrollando entre las actividades de caza, pesca, trabajo, cuidado de los animales

weu ayayi kakurtutsuk, tuma uumrinkia aya amajas yutai jiinkiuinkia tukutaj tusa. Winiaka chichartak amesha jutikiatniuitme umpuntiaj takumka, penker amamkemsam umpuntiniatme awajiraij tusam, awajit juarkumka kuntin awajin átatme tuke turutin áyayi.

Wikia winia apar najanman aitkiasnak najanin áyajai, Etsa anentrutaincha nekaitjai kuntin yupitsak eamkami tusar, kame juni tawai chikichkikia: Etsa uchichiri uchichirintiantan waitiu waitiu wekajai. Waitiu anentrusta apachiru, waitiu anentrusta, uchiriru yurumken eatu wekajai, waitiu anentrusta, apachiru Etsa. Anentrua enais kampunniu chichame anturu ajau áyayi (numiniun, mayainiun) warikmas chinki shiniuyayi, waakesh, aparka warikmas niisha áminiuyayi tuink ta tusa eaktatsa, Etsapia surawa tu enentaimias, yaitmataik we warikmas tui chinki patatea nuna wainiak tukuyayi. Ii yurumatniun nukap tukunka chichak, uchichiru waketkitiai nuku tura yatsumjiai nakarmainiatsjiash tiniu áyayi.

Chikich tsawantinkia, aitkiasan tii kashik takatnum jurin áyayi. Juinkia yurumak, paantam, shaa aratniun jintintruatsa, nutiksan juinkia Shakaimian[112] *anentriniuyayi arak penker tsapak tii nukap nereen surusat tusa. Takatnumka, aru arumek chichartak naki áchatniuitme turutniuyayi —tumatsuk takakmau, ásump—, wari ásumkia ii najatma ikiakarma au asamtai. Winia pujamurka juní eemnaki wemiayi takatjai, eakjai, namak nijiamujai, tanku*

111 Nota de Serafín Paati: Shakaim: dios, dueño del trabajo, de toda la vegetación de la tierra.

112 *Arutam, takata nerenniuri, mash kampunniun nerenniuri.*

de la casa, sembrío, entre otros; y siempre estaban presentes los consejos, que venían de los mitos.

Cuando ya tenía entre ocho y diez años de edad, mi padre me hablaba mucho del tipo de relación que tenía que mantener con las chicas. Asimismo, para este fin mi padre se levantaba muy temprano. Como siempre, se alistaba él primero, luego nos hacía despertar para que nos alistemos a escuchar sus palabras, que, siempre partiendo de un mito, pasaba a sus sabios consejos; yo admiraba sus experiencias y trataba de ponerlas en práctica al instante. Mi padre permanecía vigilante del estricto cumplimiento de lo que había predicado. En otros términos, puedo decir que mi padre hacía seguimiento a cada una de las actividades que me había enseñado; siempre alerta, me exigía que las hiciera correctamente. Cuando las hacía bien, me felicitaba; si fallaba, me volvía a enseñar de otra manera, sin hacerme notar que me enseñaba la misma cosa. Si la falta era grave recurría a otras acciones para corregirme, por ejemplo:

> — En caso de robo: prendía candela y ponía las ramas de ají, cuando producía humo me ahumaba diciendo: "*Tseriri ishitiaj, tsereri ishitiaj*".
>
> — Cuando me comprobó una mentira: me hizo subir al árbol de papaya, me dijo que cogiera la papaya que estaba madura, yo subí y, cuando estaba por alcanzarla, sentí que la papaya caía y él decía: "*Waitri ishitiaj, waitri ishitiaj*".

iamujai, arakmamujai, tuma chikich najanmajai, tuke chichartamu áyayi yaunchuya aujmattsamujai juarki.

Uuntmaki weakui, ma 8 tura 10 uwi takuki weakui aparka imia nekaska nuajai itiur junaikitniuitiaj nuna chichartiniuyayi. Jutikiatsanka, aitkiasan, aparka tii kashik ayaantin áyayi. Émkaka nia nia iwiarnar uchitincha nantaktiarum turami, tura penker antuktarum winia chichamur tiniu áyayi. Nutiksan chichartamniuyaji tuke yaunchu ii uuntri aujmattairi juarki tura wikia tii wararin áyiajai tuma antukmanka warikmasan nutiksanak najanniuyajai. Aitkiasan aparka anear puju áyayi chichamrun nutiksan umirtukartipiash tusa. Chikich chichamjainkia aparka mash winia jintintruamun umiktipiash tusa jintias iirin áyayi tura aneram pujus penker najanat tusa iirniuyayi. Penker najanamtainkia warartiniuyayi, tura awajirmatainkia atasha awainki jintintriniuyayi. Antsu tii kakaram nuakmatainkia chikich chichaman jurutniuyayi nuna eseturtatsa kame ju jutikiamujai:

> *— Kasamkamtai: jinia ekemak tura jimia nuke utsa nuna mukuintiurijiai kayureak tseriri ishitiaj, tsereri ishitiaj awajtimiayi.*
>
> *— Waitruamunam: wapainium iwiarkamiayi, wapai tsamak a asamtai wapai akakta turutmiayi, wikia wakan akaktatsan wapain ajai ayatek wapai inian nekapmiajai tumai juni chichan anturmiajai waitri ishitiaj, waitri ishitiaj.*

— Cuando me ponía caprichoso y lloraba: mi padre me agarraba y me tumbaba, me abría los ojos y me ponía un poco de zumo de *ajej*[113] diciendo: "*Yumintskari ishitiaj, yumintskari ishitiaj*".

— Cuando era desobediente, vago, irrespetuoso, contestón: me daba de beber *maikiwa*, *natem* o que hiciera la peregrinación a la *tuna*. En estos ritos me entregaban *payan̲k*,[115] para que por ahí entre la fuerza de Arutam. He participado en todas estas ceremonias guiado por mi abuelo Wajai y mi padre Tiwiram.

Todas estas actividades de aprendizaje y corrección de la conducta humana se llaman *pausak ishitma* (liberación del mal). En la escuela tuve profesores tradicionalistas, es decir, aquellos que practicaban "la letra con sangre entra"; por lo tanto, aprendí muchas cosas de memoria y ahora no recuerdo nada. Lo que sí queda en mi memoria es que entré a la escuela con gran dificultad, ya que mi lengua materna era el shuar chicham; en cambio, en la escuela las clases eran en castellano; tuve un profesor monolingüe que dominaba el español. Para entender sus explicaciones ponía la máxima atención en la expresión oral y los gestos, así podía entender algo. De esa manera, poco a poco, fui desarrollando la habilidad de escuchar, entender y luego a expresarme usando frases cortas.

— *Kajekan uutkui: apar achirak ajintiar jiru urak ajeja*[114] *yumiri en̲ketrak yumintskari ishitiaj, yumintskari ishitiaj tiniuyayi.*

— *Umiachkui, nakimiakui, araantacham, aimkiui: maikiuan, nateman turutskesha tunanam juruniuyayi. Ju najanmanum payan̲kan*[116] *ataktin ármiayi junaka nuní ARUTMA kakarmari en̲kemturat tusa. Wikia ju mashi najantanam pachin̲kiaitjai apachur Wajai tura apar Tiwiram jintiasam.*

Ju mash najantai nekatainiam pachitiainia tura pen̲ker atai tusar najantaikia pausak ishitma tutainti. Uchich unuimiatainmaka unuikiartin yaunchu jintin ármiania nu enentai takakun takusmiajai, tuma asamtai mash nekatain ayatek mutsukruin en̲keamiajai tuma yamaikia pen̲kesha kajinmatkiniaitjai. Yamaiya juisha tuke enentaimjai wari itiurchatjainia unuimiatainiam en̲kemamiaj, wari wikia shuar chichaman émkaka neka asan, tuma unuimiatainmaka jintiamuka apach chichamjainiyayi, unuikiartin̲kia apachiyayi. Tuma asamtai nii chichamun nekaratsan̲ka itiur uwijmar chicha nuna apapesan iirsan jintiamun nekauyajai. Jútikkin antuktinian tura chichaktinian emtukin wemiajai sutarach chichamjai. Unuimiatnum itiurchat a asamtai, winia irutkamurin̲kia ayatek aintiuk uwinium unuimiatai a asamtai, nuna amukmatai.

113 Nota de Serafín Paati: *Ajej*: planta medicinal que se siembra y se mantiene en la huerta. Se utilizan sus tubérculos.

114 *Tsuak nupaiti ajanam aratai, nii nere utsumtainti.*

115 Nota de Serafín Paati: *Payan̲k:* instrumento de madera preparado para llevar como bastón.

116 *Numi awarma shutukmatsa iwiaramu.*

Por circunstancias de la educación formal —mi centro solo funcionaba hasta quinto grado—, cuando aprobé el cuarto grado mi padre me envió al internado de la misión salesiana de Bomboiza, para que continuara mis estudios.

Yuusan enentaimtin matsatmanum Pumpuis enkeatjame turutmiayi nui unuimiaki we tusa.

En ese entonces falleció mi hermanita, a quien siempre recuerdo, yo apenas tenía diez años. En el internado, el asistente era el señor José Juncosa. Separarme de mi casa para ir al internado fue muy duro: sufrí mucho, dejé de tener el cariño diario de mis padres, de mi hermano y hermanas menores, con quienes compartía todos los días diferentes actividades, sobre todo juegos que realizábamos en la casa, en la huerta, en el río, etc.

Nu tsawantai, umachir jakamiayi, nuna tuke enentaimtiniaitjai, tura wikia ayatek 10 uwin takakuyajai, nui Yuusa enentaimtin matsamtainiam pujusnaka winia jintintraka uunt José Juncosauyayi. Jeaya Yuusa enentaimtin matsamtainiam weamu wijiainkia tii itiurchatauyayi. Tii itiurchat tajai, wari nukap waittsa asan, apar nukurjai anentin ármiania nuna nuya yatsur umar uchich anenaitiaincha takuchmiajai juinkia, mash kajinmatramiajai jeá, ajanam, entsá nakurutaincha...

Estuve interno desde quinto grado; sufrí mucho y tuve complicaciones en mi salud por el reciente fallecimiento de mi hermanita. Entonces mi padre me retiró del internado.

Yuus anentaimtin matsamtainiam pujusnaka uwej uwi unuimiatainiam pujumiajai, tumaitkiusha umachir jakamtai tii waitiakun sunkurmakmiajai, turan jaakui apar nuyanka jiirkimiayi.

Después de poco tiempo retorné al internado. Al inicio, para mí el internado era como un lugar cerrado con normas muy rígidas que impedían el desarrollo integral de la persona. La educación era diferente de lo que hacía en la casa. Teníamos que seguir un horario establecido durante todo el día hasta concluir con las actividades planificadas. Aquí aprendí a obedecer a los profesores, a los padres salesianos y, sobre todo, a cultivar valores cristianos. A medida que fui creciendo, en el internado, me di cuenta de que no estaba aprendiendo mis valores culturales: la práctica de los ritos, las celebraciones, los *anent* de la cacería, de la pesca y del trabajo, las artesanías, la música y la danza. Cuando regresaba a

Atasha waketkin Yuusan enentaimtin matsamtainiam enkemamiajai. Wi enentaimsamka Yuusan enentaimtin matsamtainiam pujamunmaka itiurchatauyayi penker ankan ajasar tsakarchamnia itiurchat arenma anis matsamtai asamtai nuyasha umiktin asutiamujai umimtiktai asamtai. Jui unuimiataikia yajasauyayi jeáruiniajai apatka iismaka. Mash nekas emamkesar takat najanatin iwiaramu umitiai ámiayi. Juinkia unuikiartin, Yuusan enentaimtin ainiana au umirkatniun unuimiatramiajai, aintsanak enentai esetrar Yuusna umirkar pujustinian. Jui pujusan tsakaki weakun winia uuntur nekatain kajinmatki weamun enentaimramiajai, nampet, namak nijiatain, eamtain, anentrutain nuna mash

pasar las vacaciones me daba cuenta de que tenía un gran vacío cuando mi padre me invitaba a realizar cualquier actividad. Por otra parte, a medida que iba creciendo y avanzando en mis estudios, me di cuenta de que mi padre me dejó de enseñar sus saberes, suponiendo que los que aprendía en la escuela y en el colegio ya eran suficientes. Tuve ese certeza cuando dijo "mi hijo es *unuimiaru*", que quería decir que era estudiado y que, tal vez, "sabía más que él". Entonces, quizá mi padre empezó a perder autoridad ante mí. Este fenómeno fue muy notorio en otros padres de familia, que creían que sus hijos o familiares, que terminaban su bachillerato, sabían muchas cosas y, como ya sabían, no hacía falta orientarlos para la vida; así fue como a algunos se les confió algunas dignidades dentro de la organización y muchos de ellos llevaron los destinos de la organización para abajo.

En el colegio los procesos de enseñanza-aprendizaje fueron diferentes, tuve muchos profesores. Cada profesor enseñaba una determinada área y, según un horario, rotaban mientras nosotros permanecíamos en el aula. Este sistema de enseñanza no cambió hasta cuando me gradué de bachiller.

Hice los dos años de posbachillerato en el Instituto Normal Bilingüe Intercultural Shuar Achuar n.º 30 de Bomboiza, donde me preparé para ser profesor de Educación Primaria. En este nivel de estudios, las clases eran teóricas y prácticas. Realizábamos prácticas para desarrollar destrezas y habilidades docentes, el seguimiento era muy personalizado con la guía de un profesor-supervisor.

kajinmatkin wemiajai. Jearui ayamutsan weakun juna nékachman enentaimki wemiajai aparjai takatan metek najankun. Tuma ma tii uunmaki weakun aitkiasnak nekamamiajai winia nekatairun mash kajinmatki weamun tura aparsha nii nekatairin jintintrishmiayi, unuimiatainiam winia unuimiamur nukeapia tímianaitia tu enentaimias. Juní enentaimramiajai apar chichak uchirka unuimiaruiti tu weakui, juní taku wi timia neka niijiainkia nuní apar enentaimmiayi, tu enentaimiuk yaki nekaat kakaar winia jintintrutain emenkaki wechashit tajai. Winia apar juní enentaimsamu chikich apawachinmasha aintsan enentai ámiayi, tuma asa natsa unuimiatain amukunka timiau unuimiarusha tusa itiur pujutain nunasha jintiacharu ainiawai, aitkiasan shuar iruntramunam anaikiamsha penker jukicharu ainiawai, uunt ainia au unuimiarchakai tusar nii iisti mash nekatsuk tusa enaitiusma asar.

Natsa unuimiatainiam unuimiamuka chikichauyayi, tii nukap unuikiartinian takakuyajai. Unuikiartinkia chikichkimias nii jintiatniuriniak takaku ármiayi tuma asamtai akanar tuke tsawantin jintiniak peper ajau ármiayi. Juní jintiamuka aitkiasank ai natsa unuimiatain amukmiajai.

Tuma unuikiartin ajastatsa unuimiatain Shuar Achuar Unuikiartin Ajastatsar Unuimiatainiam n.º 30, Pumpuisnum amukmiajai. Juinkia uchi uchich unuimiattainiam pujuinia jintiatniun unuimiatramiajai. Jui unuimiamuka unuimiarma najanar iniakmakmaikia unuimiarmiajai. Juna iá uunt unuikiartin anaitiukma ámiayi nekas uchi unuiniartinian penkerash unuimiaki wena tusa apusamu jintias iá.

Al culminar mis estudios, las autoridades me acogieron como docente del colegio fiscomisional Etsa. En 1989 fue mi primer contacto con los estudiantes del colegio. Como mi título docente no me autorizaba a trabajar en la enseñanza secundaria, me matriculé en la UTPL, modalidad a distancia, donde estudié cuatro años y obtuve el título de profesor de Educación Media en Ciencias Sociales. Lo que más me gustó de los cuatro años de estudio fue que aprendí a ser más responsable con mis actividades, a llevar mi horario de trabajo personal, entendí lo que es una educación personalizada; también que, en las tareas que los docentes nos enviaban a desarrollar a distancia, había la posibilidad de dar nuestro punto de vista, es decir: nos inculcaban una actitud crítica frente al proceso educativo. Según este sistema de trabajo, había jornadas pedagógicas al inicio de cada semestre de estudios con un tema específico netamente pedagógico o relacionado al crecimiento de la personalidad.

Ju unuimiatainiam unuimiaran amukmatai, uunt anairamu ainia natsa unuimiatainiam Etsanam takakmasta tusa anaitiukarmiayi. Ju uwitin (1989) yama natsajai nakak wajasan jintiatniun juarkimiajai. Jui takakmakun pujusan uunt unuimiatainiam enkemamiajai jeá pujusrik unuimiatainiam ujanam, tuma aintiuk uwi unuimiakun pujusan unuimiatairun amukmiajai natsan jintin ati tamanum. Jui aintiuk uwi pujusan unuimiamunmaka nukap unuimiarmiajai nekaska takat umin átinian, takat tesar takakmatain, chikichkimsar unuikiartinjiai chichasar unuimiatai, tuma takat warik sukartuschakrin unuikiartin nakamin ármiayi, aitkiasan takatnumsha ii enentaimmia apujsatniuncha tsankamin ármiayi, kame chikich chichamjainkia chicham ámanum ii enentai apujin átin tusa jintintramin ármiaji. Chikich najantanmaka, juni unuimiatnum chicham ejeturmanum umiruk, unuimiat akanturma juarmanum unuímiati mash tuakar unuikiartin taujai enentai yapajiamu tsawan juurkamu a wemiayi, juinkia unuimiat chicham turuskesha iiniuri penker tsakatmartin nu aujmat wemiaji. Nuik tajana aitkiasnak, unuimiati unuikiartin takat akupkamu ii jenik pujusar nu takat umikiar tuma tuaktin tsawan jeamtai mash unuimiatir tuakar unuikiartin uunt unuimiatainmaya taujai enentai juukar wari nekatainiu takat najanaitiaj jintiasar enentai ejé wemiaji, jutikiamu tii shiiram, pachiniu ajat a wemiayi.

Los contenidos eran muy interesantes, cada estudiante desarrollaba las actividades en su casa y, el día de la jornada pedagógica, nos reuníamos en el Centro

Tura chikich tsawantinkia ii unuimiarma iniakmamsatsar tuá wémiaji. Nuik aujmatkin weajna aitkiasnak, juni unuimiamusha tii penkeraiti pachinkiar enentai

Académico Universitario y, con la guía de un profesor, asistíamos a las actividades programadas. El proceso era muy dinámico y participativo. También nos reuníamos para asistir a las evaluaciones parciales y finales. La experiencia fue muy interesante, por eso, lo califico como un sistema de educación dinámico que convoca a personas de diferentes condiciones sociales, profesionales, económicas, geográficas, culturales a participar y crecer en cualquier momento y desde cualquier parte y circunstancia. La falta de recursos didácticos, como textos de consulta —en ese entonces no había sistema informático ni internet—, fue una mis limitantes para profundizar en la investigación de los contenidos requeridos. La otra, que el medio carecía de profesionales académicos a quienes acudir para realizar consultas y enriquecer mis conocimientos.

sukartusar unuimiartin asamtai, tuma mash pachinkiatniun untsumeawai, takakmanash, kuitrinchanash, jeachat pujanash, wari aentskit nunasha iitsuk, ayatek tsakartin jintian nunak iniakmawai tuyankesh pachinkiamnian tsankatak. Kame papi aarma nukap irúnainiashkui, nu tsawantinkia yamai chinchipnumani chicham enkekma nekajnia ausha atsa asamtai tii nukap unuimiamu ichipsar iisar nekatniun ejeturchamiajai ayatek wi jeamunak najanamiajai, aintsank tii unuimiarusha nukap atsuarmiayi anintrustaj tamasha. Umiktin papin najankun pujai unuimiartin chicham tamiayi, uunt unuimiatainiam Kuin unuimiartin kuit tsankatkamujai tama. Nu chicham akui wisha pachintiuktajai unuimiaraintiajtaiya timiajai, juna unuimiartinian wakerukmiajai wari tarimiat unuimiatai átuktin unuimiartin asamtai, tuma jui wi takakmamunam penkesha atsumiayi unuikiartin juna unuimiaru, nunum nuna mash enentaimsan unuimiartajai timiajai ii unuimiatairin ikiakartatsan.

Cuando realizaba mi proyecto de investigación de grado de licenciatura, tuve la oportunidad aspirar a una beca para estudiar en la Universidad de Cuenca; se trataba de formar licenciados en Educación Intercultural Bilingüe; en ese entonces no había en el instituto donde yo laboro. Me presenté a las pruebas de admisión, fui admitido e ingresé a modalidad presencial.

Uunt unuimiatainiam enkematsar iniakmamsa iamunam pachinkian awakmakmiajai turan enkemamiajai nákak ekemsar unuimiatainiam.

Era un programa de formación académica especial, había cupo solo para treinta estudiantes a nivel nacional y estaba destinado a indígenas y mestizos que hacían educación intercultural bilingüe. Las clases eran de lunes a sábado,

Juka tarimiat aentsu unuimiatairi ikiakartin unuimiartin asamtai ayatek mash Ekuaturnumia 30 unuikiartiniak unuimiarartin tunámiayi, tuma asa papi aarar itiur unuimiartiniait nusha mash iwiartukma ámiayi, unuimiamuka achu

en doble jornada. Las clases se recibían en tres modalidades: cursos, seminarios y talleres, considerando el tipo de asignatura y los contenidos a desarrollar. Se integraba la teoría con la práctica en todo el proceso de aprendizaje. Los contenidos eran universales y también procedían de los saberes culturales de las culturas de los Andes y la Amazonía. Su objetivo era, en primer lugar, recuperar los saberes de las culturas de Ecuador e iniciar procesos de sistematización de estos saberes durante la práctica pedagógica. Por esto, la investigación era el eje fundamental de todo el proceso formativo. La investigación, la teoría y la práctica fueron procesos de aprendizaje significativos para mí. Cuando aprendí a hacerlo, la investigación estuvo presente en otras áreas de mi conocimiento.

tsawantiya juarki sake tsawantin takumiaji kashik nuya kiarai. Unuimiamuka juni aitiknamiayi: ichipsar unuimiamu, jintiamu anintrusar nékamu tura najanar unuimiatma unuimiartin tura nuna nekatniuri iirsar. Chikich chichamjainkia timiniaitj aarmajai najanar nekaatin pachimkiar unuimiátnamiayi. Nuyasha nekaatniuka pachimnakuyayi, mash nekataijiai tura iiniu tarimiat nekataijiai. Ju urukamtai nekatai pachimnakmia tusa iismaka juni timiniaiti, kame tarimiat nekatai menkaki wenana au timian awajsatai tu enentaimnas junikmiayi, nuyasha tarimiat aentsu nekatairi menkaki wea ichipsar iisar waintramu amamkemsar enentai jurusar iwiarar aaktai tu enentainas nekatai ju unuimiatainmaka pachimnakmiayi. Junin asamtai ichipsar nékachma nekatai unuimiatai imia nekaska timian awajnasmiayi jui unuimiamunmaka. Ichipsar nékamu, papinium aarma unuimiatma tura najanar unuimiatmajai jui mash unuimiamunam paant ajantsamiayi nekátainiam, tuma asamtai waats ichipsar nekachma nekataink̲ia ichipsan nekamiajai tura ichipsan iisan nekatai nekaanka chikich nekataincha aitkiasnak ichipsa iisan nekaki wemiajai.

Cuando tuve más experiencia, recurrí a la investigación lingüística, pues la lengua shuar necesitaba que fuera investigada a profundidad, a fin de recuperarla e incorporarla como lengua funcional del proceso formativo en educación intercultural bilingüe. Inicié esa tarea gracias a las orientaciones académicas del doctor Alejandro Mendoza, profesor titular de la Universidad de Cuenca en el área de Lingüística. Debo reconocer que, para iniciar mis primeras tareas de investigación en el ámbito de la lingüística,

Tura juna jutikian eemtiki weakun imia nekaska chicham ichipsar iisar nekataincha enkemtuamiajai, junaka shuar chicham unuimiartin penker ejetukchamu a asamtai, penker unuimiaran shuarti unuimiamunam enkeatsan nusha penker chichanak ju chichamjai jintinkiartuatai tusan. Ju takatan najantanka uunt unuimiatainiam Kuin pujusnak juarkimiajai, kame yuminkiajai uunt unuimiaru Alejandro Mendoza ju uunt unuimiatainiam chicham nekatainiam unuikiartinian au imia nekaska

fue necesario dominar los contenidos de gramática elemental del español, pues tenía vacíos en mis conocimientos básicos en esa materia. Puse de mi parte y, siempre con el apoyo del profesor mencionado, salí adelante. Gracias a ese esfuerzo que inicié en la universidad, hoy me siento satisfecho por haber aportado con mi investigación lingüística a la sistematización de la lengua shuar; ahora estamos trabajando para encontrar medios para normativizar la lengua shuar.

shiiram jintintrua emtikkrukmiayi shuar chicham ichipsar unuimiartinnium. Ju jutikiamunam itiurchatan wainkiamiaj nuna nekamatsan wakerajai, timianu chicham ichipsar unuimiartatsar wakerakrikia nekas warinkish chicham unuimiaru átiniaiti, wi apach chichaman penker unuimiarcha asan nui itiurchatan wainkiamiajai, tuma asamtai juna jutikiatsanka emkaka apach chichaman penker awainkin unuimiatramiajai. Jutikia asan yamaiya juinkia tii shiir enentaimjiai, nekaska shuar chicham unuimiatrar eserar penker aartinnium winia nékamurun pachikiu asan, yamaiya juinkia emki weajai uruma nui shuar chichamsha chikichik enentaik jurusar penker aatnum iwiaraintiajtiya tusan.

En los establecimientos educativos los docentes hacen esfuerzos para enseñar la lengua shuar en la escuela sabiendo que, actualmente, niños y niñas adquieren como primera lengua el castellano desde la casa. Hoy en día, los padres de familia no hablan su lengua en el hogar; por tanto, sus hijos tienen que adquirir una lengua que no es la propia. En este proceso, también tienen mucho que ver los medios de comunicación social. Toda persona está influida por los recursos tecnológicos modernos y esto repercute en el aprendizaje de niños y niñas. No es lo mismo que antes, cuando disfrutábamos del medio natural muy sano, con bosques, ríos, playas, árboles grandes, que fueron medios importantes para el aprendizaje. Ahora todo eso se ha cambiado por internet, radio, televisor, celular, siendo, entre otros, los medios más influyentes en el aprendizaje de los niños y las niñas de la nueva generación.

Yamaiya juinkia uchi nii jenin shuar chichaman unuimiar unuimiatainiam enkemainiachu asamtai unuikiartin unuimiatainiam shuar chichaman jintiniawai. Apawach yamaiya juinkia shuar chichaman nii jeen chichainiatsui tuma asamtai uchi emkaka apach chichaman chichainiawai. Ju juniana jusha yamai chicham ujanaitiai yamaram najannaki wenana au irunu asamtai ii chichamesha menkaki weatsuash tunawai. Watsekea yaunchu pujutai yamaiyajainkia metekchaiti, tii yapajiaiti, nu yapajiamu nekatainmasha enkemki wenawai, yamaikia tuntui, yajaiit, iwiakach tuma chikich warik untsunaitiai ainia au uchi unuimiamunam enkemki wenawai tumak nekataincha yapajki weawai imia nekaska chicham unuimiamunam, shuar chichamnaka unuimiatsuk apach chichamna unuimiat wenawai ii uchiri. Chikich unuimiatain nekamiaj nuka juiti, unuimiakun pujusan chikich tarimiat

Otro aspecto importante que aprendí fue a aceptar los saberes de otra cultura, como la kichwa. Inicialmente rechacé rotundamente esos saberes.

aentsu nekatairin araantuktinian nekamiajai, nekaska Kichwanu. Yama nakamtaikkia Kichwa nekatairin muijmiajai nekatniun nakitmiajai. Warik chichamjainkia timiniaitjai, shuartikia kichwa nekatairi nekatin nakitmiaji tura aintsan kichwasha shuarti nekatairi nekatniun nakitiarmiayi. Mai metek mai nakitniai ajamiaji iisha iiniu tura niisha niiniun surimiarmiayi, tumak wiapia timianaitjia tumanin ajamiaji ii nekatairi nakitnaiyakur. Tuma matsatrin warikmas uunt unuimiatai ii unuimiatairin tarimiat chichamnan anturnaikiatniun chichamrukmiayi, nu nutikiamunam mash pachinkiamiayi chicham antukar enentai sunaisatniunam. Jutikiamunam iiniuri timian ainiana au mash nekarmiaji tura urukamtai mashiniu aetsna timian ainia nusha enentai jurusar unuimiatramiaji, nunisank tii unuimiaru yajaniasha enentai amastatsa kaunkamiayi, nujai enentai kakaram achikmiaji tumakir tumakir ii enentai katsuki weakui araantunait juarkimiaji.

Generalizando, diré que los shuar no aceptábamos los saberes de la cultura kichwa que se impartían en la universidad y los kichwas no aceptaban los nuestros. Había mucha resistencia de parte y parte; había una especie de racismo entre nosotros. Fuimos rompiendo ese clima de tensión y conflicto intercultural, a medida que íbamos aprendiendo sobre las manifestaciones de las dos culturas y con nuestra participación en foros, mesas redondas, conferencias, paneles, debates, en el Congreso Internacional de Educación Intercultural Bilingüe realizado en Ecuador; actividades académicas que organizaba la universidad. Era muy importante la participación en

Mash ju jutikiamu tii penkerauyayi wari unuimiaru chikich nunkanmaya taaru enentai tii kakarman amarmiaji, tuma asamtai nujai enentaimkin enentairun eséramiajai.

esos eventos académicos ya que nosotros estudiábamos para ser formadores de los formadores de la EIB. Luego de comprender el significado de los valores culturales como elementos indispensables para la práctica de la interculturalidad, fue necesario entrar a debatir el escenario de la interculturalidad en la educación.

Este tema era de mucha trascendencia, pues en torno a él se dieron muchas conferencias, cursos y seminarios con profesionales de la universidad, de otras universidades del país e, incluso, con invitados de otros países, de notable trayectoria académica. Todas estas actividades académicas fueron de gran apoyo para mi formación personal y profesional. Cuando tuve claro el escenario sobre la interculturalidad, hice un esfuerzo por encontrar elementos intangibles de la cultura que estuvieran presentes en sus saberes. La tarea inicial fue preocuparme por sistematizar los saberes de la cultura shuar, tarea que sigo sin poder concluir. Las cosas más importantes que se pueden describir sobre el conocimiento de la cultura shuar puedo intentar resumir de la siguiente manera:

Nuinkia wari iiniuri nekamusha ayamruktiniait nuna mash nekaan chikich aents ainia nuna nekatairincha araantutan juarkimiajai, tumakun warimpiait mashi aentsu najantairi tura nekatairi ayamrunaiktinia nuna mash nekaan tura najantan juarkimiajai. Imia nekaska ju enentainmak shuarti nekatairin emamkesan nekaan iwiarta juarkimiajai, nunaka yamaiya juisha najankin weajai, takatri tii esaram asamtai kame amukchamnia iajai. Nekatnum chicham timian timiniana nunaka juni enentairun jurusan tíminiaitjai:

— Los ritos de la cultura shuar eran espacios de aprendizaje, espacios donde el hombre o la mujer adultos tenían la oportunidad de relacionarse con su hijo o hija para ayudarle a crecer en su personalidad, enseñándole cosas de la vida, para que sea un buen hombre o una buena mujer en la sociedad. En este proceso, el ayuno era indispensable en todo sentido.

— *Arutam araantakur najantaiya nuka, nekas enentaimsamka uchi nuwakesh turutskesh aishmankesh jintiatsar jutiktainti, tuma asamtainkia ankan nekat ikiakakur najantai timiniaitji, aishmanchinkia apa jintiniuyayi tuma nuwachinkia nuku jintiniuyayi, tuma ju mash najanmanumka imia nekaska ijiarmaktin chichamrukma* áuyayi.

— El trabajo era otro espacio de aprendizaje, era una especie de aula donde se combinaba la teoría con la práctica o la práctica con la teoría: el adulto o adulta enseñaba y aprendía haciendo.

— La caza y la pesca eran espacios de aprendizaje donde el niño, la niña y la juventud aprendían a usar de forma razonable los recursos de la naturaleza, para mantener el equilibrio entre ella y el ser humano para la subsistencia mutua. En esta relación entre el ser humano y la naturaleza interviene Shakaim, dios dueño de la selva y del trabajo. En tanto que en la pesca, en la relación del hombre con el agua (en el uso de este recurso) interviene Tsun̲ki, dios dueño de las aguas y de la sanación. El agua ha sido usada como elemento de sanación por la cultura shuar en múltiples formas: a un enfermo de pereza (*tunamaru*) le llevaban a la cascada para hacerle bañar y conseguían revitalizar su cuerpo, se convertía en un ser *ásump, wari.*[117] El agua, en mi cultura, es elemento revitalizador de las energías de las personas y se encuentra en tres mundos: *yaki pujutai* (el mundo de arriba, mundo intangible), *nun̲ka pujutai* (el mundo terrenal, mundo tangible), *init pujutai* (el mundo oculto). Etsa es dios dueño de la cacería, prototipo del shuar, cazador, humilde e inteligente, dios de la razón. Entre los dioses hasta aquí citados, diré que Etsa es dios del mundo

— Takat, takat najanmasha aitkiasan chikich an̲kan akaantukma nekaatin tamaiti, apa nuku uchirijiai takakmainiak nii uchirin jiintin ainiawai nekaska najana jintiak.

— Éak tura namak nijiamu, jusha aitkiasan nekaatin an̲kan an̲kaantukmaiti, juisha aitkiasan uchi tumatskesha natsa nekawai kampunniunam iruunin araantukar achin átinnium, aents kampunniujai araantunaik pujustin nekaatin iwiaku matsamsatai tusar. Jui araantuktin enentainmaka Shakaim en̲kemui Arutam kampunniun tura takata nérenniuri. Antsu namak nijíatnumka, aents entsajai intiuniamúnmaka Tsun̲ki paant ajawai, Arutam entsa nérenniuri tura tsuakratin. Entsaka shuarnumka tsuamartsar utsumtainti, wats enentaimsatai aents nakijiai jaan tunamaru taman tsuartatsa tunanam ju ármiayi, tuma tunanam imiaiwiar nii ayashin iwiartin ármiayi turawar asump, wari[118] *najanin ármiayi. Entsaka shuarnumka tii pen̲keraiti ayashin iwiarin asa, tuma menaint pujutainiam wainiaji: yaki pujutai, nun̲ka pujutai, init pujutai. Etsa eaka, tuma aets wari, eakmaun tura kakárman nérenniurinti. Tuma asamtain̲kia Arutam timijiai anairajnia juka juní timiniaiti, Etsaka yaki pujutai nérenniurinti, Shakaimiaka nun̲ka pujutai nérenniurinti, Tsun̲kikia init pujutain nérenniurinti, juka juní taji yaunchu Tsun̲ki entsaya jiin̲ki aishman̲ka juki uyumka tuma atak nun̲ka*

117 Nota de Serafín Paati: *Ásump, wari:* persona que hace las cosas con mucha agilidad y con sabiduría.

118 *Aents nakichu warikmas takatan tuma emestsuk penker najanniuana au tutainti.*

intangible, Shakaim es dios del mundo tangible, Tsunki es dios del mundo oculto: ya que sabemos, por un mito, que Tsunki apareció como una mujer en medio de un río y le llevó adentro a un hombre, se casó con él, luego salieron a vivir en el mundo terrenal, pero por la curiosidad de la mujer, al destapar el *pitiak*[119] del marido, encontró una especie de insecto (*ma*) al que quiso quemar, pero este se escapó al interior de la tierra; como castigo de ello, se produjo un gran diluvio.

pujutainiam taaru tura nui pujus aishman eamutsa weak uchirin chicharainiak pitiak urai iisairap tamaitiat nuari ukunam pitiaka urai iá tukama ma ánin enketun wainiak jiniam aésataj tutai maka yumir yumir nunka initri menkaka timiaja, tuma árutsuk yumi tii yutuk mash nujanrua tutainti.

— Las celebraciones también se convierten en espacios importantes de aprendizaje para los shuar, por ejemplo, en la celebración de Uwí[120] se enseña a niños, niñas y jóvenes a no arrojar los residuos de la chonta en cualquier parte, no desperdiciar la chonta, no comer carne antes de masticar la chonta, entre otras prohibiciones.

—Arutam wararkur najantaisha chikich ankan nekatai ajawai shuarnumka, wats enentainsatai Uwí ijiamtamunam uchi tii jintiniatji nankansar Uwí saepe ajapashtin, Uwí ukarchatin, naman yukamaikia Uwí nawachtin, tuma nuya chikich jintiamu ainia nu Uwí ijiamtamunam.

Quiero contar también que, después de concluir mis estudios de licenciatura, retorné a mi lugar de trabajo. Luego de cinco años de labor, aproveché la posibilidad de una beca para posgrado y participé en las pruebas de admisión. Salí favorecido y, aunque la beca no era completa, pero como quería avanzar en mi especialización y apoyar de la mejor manera la educación de mi pueblo, me arriesgué a cursar dos años de posgrado en la maestría de Educación Superior mención en Interculturalidad y Gestión.

Juní chichaman ejeran enaisan winia uunt unuimiarmarujai, titiatsan wakerajai kame jui uunt unuimiatairun amukan atasha winia takakmatairuin Pumpuis waketkimiajai. Atasha uwej Uwí takakmasan, nutiksanak kuit nashamir unuimiartin ákui, jimiara uwi uunt unuimiatnumak nekas uunt unuimiatai amuktai tusar unuimiartin ákui atasha waketkin iniakmamsamiajai anuimiaraintiajtaiya tusan. Ayu unuimiarta turutiarmiayi ma unuimiartin kuit tesaramuka mash yaimkiatin

119 Nota de Serafín Paati: *Pitiak*: canasto de mimbre.

120 Nota de Serafín Paati: *Uwí*: palmera de chonta, su fructificación marca la llegada del tiempo de abundancia.

achaink, wari nuuran unuimiaran shuar unuimiatain ikiakartaj tu enentaimsan waketkin unuimiaumiajai, "Uunt unuimiatainiam tarimiat aentsu unuimiatairin unuikiartin ajastinnium".

Los dos años de posgrado los realicé en la misma Universidad de Cuenca. Fue una experiencia más en mi carrera profesional, en la que me preparé para ser educador de nivel superior. Las exigencias de la universidad fueron muy duras, tanto en lo académico como en el desarrollo humano: aprendí a amarme a mí mismo y a amar a los demás, amar mi cultura y amar las otras culturas; aprendí a hacer gestión en el ámbito de la educación con perspectiva de interculturalidad; a hacer programaciones curriculares desde el objeto de la interculturalidad; diseños de proyectos para recuperar la lengua y la cultura; plantear proyectos de corto, mediano y largo plazos, en el marco del fortalecimiento de la interculturalidad en Ecuador, entre otros contenidos importantes.

Ju jimiara Uwí unuimiamunmaka nuin Kuinnumak unuimiarmiajai. Tuma unuimiataikia tii kakarmauyayi wari uunt unuimiatainiam unuikiartin ajastin unuimiamu asamtai, nekatai tura ii ayashi ikiakartatsar unuimiamunmasha. Nekas émkaka wiki anemastinian tura chikich aneastinian nekaamiajai. Turan aitkiasnak nekatainmaka tarimiat aentsu unuimiatairi itiura ikiakartiniait nuna mash unuimiatramiajai papi aarar kara atirar unuimiat ikiakartinian tii unuimiatramiajai. Nuyasha aitkiasrik papi aarar kara atirar utsumamu seamtinniasha nekaamiajai, nutiksanak mash aents Ekuaturnum najanaiyana nuna nekatairi, chichame araantukar unuimiatnum metekmatniun nunasha itiur aitkiatniuit, iitur chichamkatniuit nunasha mashi unuimiatraitjai, nuya chikich unuimiattaincha mash enentain jurusan unuimiatra ainiajai.

Pienso que seguir una carrera universitaria es aprender desde la práctica y para la práctica; por tanto, los conocimientos adquiridos en la educación superior hoy en día me sirven para impulsar la educación de mi pueblo, realizar aportes en distintos ámbitos, sobre todo para la recuperación y revitalización lingüística y cultural de mi pueblo.

Juna uunt unuimiattainiam unuimiarmarjai tajai uunt unuimiattainmaka nekas najanar unuimiattainti, tura nu unuimiatramu aitkiasrik najanatniunam jukimi tusar, tuma asamtai wi uunt unuimittainiam unuimiatramuka yamaiya juinkia tii yaintiawai tarimiat aentsu unuimiatairi émtikiatniunam imia nekaska winiarunun, ii chichame tura nekatairi emenkákchatniunam.

En el mundo shuar se manejan algunos términos relacionados con los saberes y conocimientos:

Shuarnumka chicham nekatainiu tama junin iruneawai:

— *Nekat* (saber), *nekaa* (persona que sabe), *nekau* (sabio), *nekámin* (el que llega a saber cosas de los demás), *nekás* (verdad), *nekaamau* (persona que llega a saber de sí mismo), *nekaachmin* (difícil de llegar a saber), *nekámtikin* (persona que ayuda a que el otro llegue a saber o conocer), *nekaamnia* (posible de llegar a saber), *nekáru* (persona que ha llegado a informarse de muchas cosas), *nékachu* (persona que no tiene conocimientos).

— Nekat (nekaatin), nekaa (aents nekaa), nekau (mash nekau), nekámin (aents chichaman nekau), nekás (nekasa nu), nekaamau (aents niniuri taman nekamauwa au), nekaachmin (nekachminia au), nekámtikin (aents chikicha nekaat tusa yaimniuana au), nekaamnia (yupitsak nekaamnia).

— *Jintin* (persona que indica o enseña).

— Jintin (aents nekachman jintiana nu).

— *Etserin* (persona que suele informar).

— Etserin (aents chichaman etserea nu).

— *Chichakratin* (persona que da consejos), *chichamin* (persona que pide algo para el otro).

— Chichakratin (aents chichaman chichakratea nu), chichamin (seamea nu chikichnan).

— *Suri* (egoísta).

— Suri (sukartichua nu).

— *Naki* (vago).

— Naki (takakmachu).

— *Eakmau* (persona que suele buscar algo).

— Eakmau (aents imiatkinian, yutain eauwa nu).

— *Aneram* (alerta).

— Aneram (anear puju).

— *Áncha* (sordo o sorda, se aplica este término también a las personas que no escuchan los consejos de sus padres o consejos de los adultos).

— Ancha (chichaman ántichu, empeku).

— *Ántichu* (necio que nunca escucha).

— Antichu (penkesha chichaman antichu).

— *Jinianku* (*uwishin* que ha llegado a adquirir al máximo el poder curativo).

— Jinianku (uwishin tsuakratkatniun mashi nekaa).

— *Imikiu*[121] (persona que ha llegado a cumplir todos los ritos, inclusive el *uyush* o *tsantsa ijiamtamu*, rito muy riguroso que se desarrolla durante ocho días).

— Imikiu (aents mashi arutam araantakur najantain pachintiuku, amuak uyush ijiamtamuncha pachintiukua auwaiti).

---

121 Nota de Serafín Paati: *Imikiu:* para llegar a tener este denominativo el aspirante tenía que ayunar durante un año íntegro, permanecía sometido a muchas pruebas en un

— *Suertin* (persona que da suerte o adivina cuando alguien se preocupa de algo que quiere saber; es una fuerza interior que el mayor siente y un sonido que produce en el esófago, *sue*; de *sue* viene *suertin*).

— Suertin (suenmaya kakaram winitiam chau suertinia auwaiti tura chichaman aetake nekau).

— *Mayairin* (persona que da suerte o adivina cuando hay algún problema o novedad; sobre todo cuando alguien está enfermo en agonía, el mayor *mayairin* dirá: "No se preocupen, va a curarse", cuando siente una fuerza interior que viene como un aire fuerte —*mayai*— desde sus pulmones y sale por la boca haciéndole suspirar fuertemente; de *mayai* viene *mayairin*).

— Mayairin (mayai initia kakaram winitiam jai jai jai ajau ainiawai uunt itiurchat aan enentaimtustaj tukama).

El término *nekámin* es aplicado sobre todo a los *uwishin.*[122] A los buenos *uwishin* se les dice que él o esa persona (*uwishin*) es *nekámin*, es decir, persona que tiene la capacidad de llegar a saber qué tipo de enfermedad padece su cliente; incluso si se trata de un mal, puede decir quién le hizo daño. *Nekaamau* es la persona que tiene dones de conocerse y conocer su futuro, por eso a este tipo de persona no le podían hacer daño fácilmente: los podía descubrir. *Nukutin* es la persona que tiene el don de predecir la muerte de alguien; en la sociedad shuar es una persona no tan grata, de la que hay que tener mucho cuidado. Al menos cuando estamos con él, o durante las visitas, hay que evitar que niños y niñas jueguen o hagan bulla, porque pueden provocar una especie de susto

Chicham nekámniuka ayatek uwishin tutainti. Uwishin penkera auka au uwishin nekámniuiti tutainti, kame ii jamurincha wari sunkurjainia jaj nunasha nekaamnia asamtai, nuyasha ya yajauch amakuit nunasha nekamniaiti. Nekaamau, aents ninki nekámamniana au, uruma nui najánatniuncha mash nekamauiti, tuma asamtai junaka nankamsan waweacharmin ármiayi wari uruma nui waweamsha nekama winiasha yajauch amajtukain tusa. Nukutin, juka shuar jakatniun sukartiniaiti, tumatskesha ya warik jakata nuna nekauwaiti, tuma asamtai uunt nukutin tamatainkia uchinkia eken uwemau ármiayi nankamas nakuran uunt nukutkain tusa, uunt nukutniuka penker iisma áchauyayi, nekas imian iismauyayi, kame uchi nakurak chara

lugar destinado para él en manos de un grupo de ancianos (alejado de la sociedad). Este rito era destinado solo para los hombres. Un *imikiu* o *umikiu* era una persona de paz, que tenía muchos conocimientos, considerado hoy como un sabio o científico.

122 Nota de Serafín Paati: *Uwishin:* shamán.

en el mayor *nukutin* y que salga de él una energía que hace sentir como que uno de los brazos se separa del cuerpo; así es cuando mira al sujeto que pronto va a morir. *Kujaprin* viene de *kujap* (pantorrilla); en este caso, el mayor con este don suele adivinar alguna situación preocupante; cuando la escucha, de inmediato se le mueve el músculo de la pierna (la pantorrilla); en ese momento él sortea con un sí o un no el caso bajo consulta. *Pipik* se suele decir a una niña o niño extrovertido, curioso, preguntón.

ajak uunt awakeam uchin iá tukama ayatek yakai asanteamua ánin nekapniuiti uuntka nu tumamu nukutma tutainti. Kujaprin, juka kakaram chichaman antustaj tukama aya neachma kujape muchitrukam pai kujaprukjai tiniu áyayi, chicham antamun itiur enentaimtusa nutiksan nekauyayi, tura tumatui turutskesha túmashtatui tiniu áyayi. Pipik, juka uchi tii anintrinia nu tumatskesha wajarkut ajauwa au tutainti.

La transmisión de los saberes: los shuar producen conocimientos en relación con la naturaleza, en ella existen seres vivos, inertes y espirituales. El shuar sabe que los seres vivos e inertes están protegidos por los espíritus; por tanto, aprende a relacionarse usando estrategias basadas en rituales y plegarias. Para apropiarse de algún saber existente en la naturaleza, el hombre shuar tiene que realizar varios procesos sagrados en estricto ayuno, pues si la suerte lo acompaña sentirá la presencia de alguna fuerza sobrenatural a imagen de algún animal feroz, ave, personaje fallecido (*apachur*), o fenómenos de la misma naturaleza: trueno, relámpago, viento fuerte... que le brinda un saber jamás conocido. Esta relación misteriosa que sucede entre el hombre y la naturaleza se llama *waimiamu* (adquirir el poder), que generalmente sucedía cuando el hombre trajinaba por la selva, en ayunas y bebiendo alguna bebida alucinógena. Por lo tanto, la persona *waimiaku* es la depositaria de la sabiduría desconocida por los otros, pues para adquirir o quitarle el saber que tiene esta persona, alguien tiene que hacer el mismo proceso

Nékamu iniankatai: Shuartikia nekamuka kampunniujai anturnaisar akur najantainti, iwiaku, iwiakcha tura wakan ainia aujai anturniakur. Shuarka nékawai iwiaku tura iwiakcha ainia au wakantrintin ainiawai tumaskesha aentsrintin, timia nekaska tuma asamtai anentrua turutskesha nampera najana nuna wakanijiai chichau ármiayi. Nekatai nékachma atainiam írunu nekaatsar wakerakrikia ayatek ijiarmaki ju nérentin ajatainti, ijiarmar tsaankeksha mukunar kampunniunam wékasataj tukamar Arutam waintiainti yajasma ániuksha, ii apachri jaka ániuksha tumatskesha pujutainiam kakaram írunea ániuksha juka charpia ánin, peemta ániuksha waintiainti, nu itiur wantinia nutiksan nii naari juawai, tuma nui shuar ijiarma wekan wantintiakka nekatain suawai chikich aentska penkesha nekachman. Ju Arutmajai tura shuar ijiarma wainniamuka waimiamu tutainti. Tuma asamtai shuar waimiakuka nekatain chikichkia nékachman nekauwa nuwaiti, tura juna chikicha nekatain ataitsa wakerakka aitkiasan ijiarmak tsaannakesh umar kampunniunam wekas waimiaktiniaiti,

sagrado en ayunas. Si no es *kakaram*[123] jamás adquirirá esa fuerza o saber sagrado del *waimiaku*. Los mayores *wea* son los ancianos, y primero se debe ser *waimiaku* para llegar a ser anciano; pues los *wea* son personas que tienen muchos conocimientos en todos los ámbitos, y tienen la obligación de transmitir sus conocimientos a la nueva generación mediante rituales.

Conocimiento y territorio

El conocimiento y manejo del territorio en la cultura shuar es uno de los elementos más prácticos y visibles en la organización social.

De modo general, el shuar aprendió a manejar su territorio en íntima relación con la naturaleza y el Ser supremo. Solo con el poder del Arutam los shuar toman la decisión de apoderarse de un determinado espacio territorial. Es el Arutam quien hace ver a la persona la inmensidad de terreno que le corresponde. Por esta razón el shuar que tiene la suerte de ver su territorio mediante la fuerza de Arutam suele decir: "Arutam me visionó unas hermosas tierras" *(Arutam nunka jikia jikiamtanam iwiaitkiayi)*.

Con esta *seguridad* el shuar se apoderaba de una determinada extensión de terreno de manera ocasional. La tierra apoderada con el poder de Arutam le proporciona al dueño la seguridad de vida; es decir, no puede ser fácilmente atacado por su enemigo. En realidad es una morada segura protegida por Arutam. Para que se dé este proceso, es el mayor o jefe del clan quien toma la

jutikiatin yupichuchuiti. Kakarmachu asanka penkesha waimiakchatawai. Tura uunt weaka tii uuntach ainia au tutainti, kame waimiaku ainiawai tusa asa uuntach ajasu ainiawai; tuma nekas wea ainia au ármiayi nekatan yama uchi tsakainiana aun iniánkatkitin Arutam araantakur najantain najanak, wari weaka tii nukap nekatain nekaru au ármiayi, nekas weaiti chichaman jintin, nakatain, pujutain mash jintin.

Nékamu tura nunka

Nékamu tura nunka jintiasar iamu shuarnumka tii paantaiti najantanam tura paant wainkiamnia tuaka pujutnum.

Mashi iismaka, shuar nii nunkenka nunká irunin ainiana aujai tura Arutmajai umuchniuiti. Aya Arutma kakarmarijiain shuarka nunka nii wakeramun anétniuiti. Nekas Arutmaiti shuaran nunka niiniu átinian iimtikin. Tuma asamtai Arutam nii nunke iimtiksamka juni tiniu ainiawai Arutam nunka jikia jikiamtanam iwiaitkiayi. Nuinkia ju kakarmajai shuarka nunkan nii wakeramun anetin ainiawai nusha tukechu ayatik nii wakeramun pujustatsa.

Nunka Arutma kakarmarijiai achikmaka penker esetrar pujustinian amauwaiti, kame ii kajerta jatekchamu átinnium. Wari ju nunka jútikia achikmanka Arutam ayamruk auwaiti. Junikiat tusanka uunt nateemankesh, tunanam weenkesh turutskesha maikiuamankesh waimiauwaiti. Juna jutikia imik nii waimiakman nii shuarin ujauwaiti, ikiakakartak

123 Nota de Serafín Paati: *Kakaram:* persona fuerte, con poder.

decisión de contactarse con el Ser supremo mediante rituales sagrados propios. Una vez terminada la ceremonia, el jefe del clan cuenta a todos los miembros sobre el poder adquirido, les anima, les da fuerza comentándoles que tienen el poder de Arutam para tomar una nueva posesión.

kakartarum nunkan penkeran wainkiajai nu matsamtuataji tiniuiti uunt.

Desde ese momento viene la planificación de *shiaktin* o *shimiamu* (traslado de un clan a otro lugar lejano). —De este proceso de movilidad territorial comentaremos más adelante—.

Nuinkia nu kakarmajai nuyanka shiaktin iwiarnat juarnauwaiti. Juka urum imia nekaska aujmatsataji.

El hombre recibe del Arutam conocimientos sagrados en estado de alucinación o en sueños. Por ejemplo, mi padre me comentaba que su padre recién fallecido se le presentó en sueños y le dijo que él iba a vivir en una cascada llamada Tsenkeankais.[124] Este sueño le comentó a su hermano mayor, pues organizaron una peregrinación a la tuna[125] (*Tuna karameamu*). Luego de caminar algunos días (cuatro) en ayunas, llegaron a la tuna y realizaron la ceremonia. En su retorno, antes de llegar a la casa pernoctó en *ayamtai*,[126] tomó el zumo de tabaco y durmió.

Aujmatjinia nuya, aishman nekas Arutma kakarmarin achiniaiti nampek tepes nateemankesh turutskesha maikiuamankesh. Kame juna titiajai, winia apar ujatin áyayi mesekranam nii apari jaka wantintiukuiti mesekranam nekaska tuna Tsenkeankais naartinnium pujutajai tusa. Juna mesekranka nii yachin eemkan ujakmiayi, nuyanka tuna karamatai tusa chichamrukarmiayi. Nuyanka chichaman jukiar yurumtsuk aintiuk tsawan wekasar tunanam jeawar, nuya tunan karama ainiawai.

De noche, entre truenos, vientos y lluvia, le apareció a Tiwiram (mi padre) Paati —así se llamaba el padre de mi papá— y le dijo: "vengo acompañándote mi hijo porque viniste a verme en mi casa, sea fuerte como yo y defienda el territorio donde vivo, allí están tus abuelos". Mientras hablaba brotó una cascada

Tura waketeak, jeá jeatsuk ayamtainiam juakmiayi, nuya tsaankun umar kanarmiayi. Tuma kashi kakaram chaarpirak mayai ajas tura yutuk winia aparu Tiwirma apari Paati wantintiukuiti tura juni chicharkamiayi "nemarki winiajme uchiru jearui jeartin asakmin, wia timiajau kakaram akia tura nunka

124 Nota de Serafín Paati: Tsenkeankais: nombre de la cascada ubicada en las estribaciones de la cordillera del Cóndor.

125 Nota de Serafín Paati: *Tuna karameamu*: se llama así a la cascada, sagrada para los shuar, porque se cree que ahí vive su abuelo (*apachur*) convertido en Arutam.

126 Nota de Serafín Paati: *Ayamtai:* lugar sagrado construido en plena selva con techo de *kampanak*, *turuji* o *terent* bien tejido; dispone de un área suficiente, limpia y cómoda para esperar la llegada de Arutam.

donde él hizo la ceremonia y hablaba en medio de ella. Este hecho fue narrado por mi padre en una ceremonia de *natemamu*,[127] a la que asistí. Me narró esto y me dijo que tenga el mismo poder. Yo le pregunté: ¿es por eso que tú defendiste ese territorio cuando gente extraña estaba colonizándolo? Le hice esta pregunta refiriéndome a la zona que corresponde a la cascada de Tsenkeankais. Él me dijo que sí, precisamente por eso: "porque no quise que la casa de mi padre y de mis abuelos sea destruida". Convoqué a mis primos, ya que ellos vivían en ese lugar, y con ellos defendí; a mí me quisieron dar un terreno ahí, pero no acepté.

ayamrukta wi pujajna ju, jui ame apachrumsha pujuiniawai...". Nu tama nekapek tuna wajamiayi ma nii tuna karamamua aanniuk tura niinkia nui ajape enketka chichamiayi. Ju júnikman apar ujatkamiayi natemaa pujus, tuma wisha nui pachinkiamiajai. Juka ujatak chichartak amesha timiauk ata turutmiayi. Nuya wi juna aniasmiajai, ¿tuma asamtaink nuinkia nu nunka ayamrukuitiam chikich aents utsantuataj tuiniakuinia? Juna aniasmiajai nunka Tsenkeansaya pachisan. Nuinkia aparka ee turutmiayi, winia aparu jeé tura apachrunu emeskamu aink tusan. Winia kana yatsurun ipiakaran wari niinkia nui matsatainia ásarmatai nuna nunkan ayamrukuitjai, tura nui nunkan surustatsa wakerukarmiayi tumasha wi nakitramiajai.

Desde entonces escuché a mi padre decir que en ese territorio estaban sus abuelos, estaba su padre, "si algún rato se adueñan los colonos, yo les desalojaré", decía cada vez que conversaba de los lugares sagrados.

Nuyanka tuke winia aparu chichamen anturkaitjiai, nuna tuna nii karamamun pachiak nuinkia winia apar winia apachur matsatainiawai, apach jui matsamawarmatainkia wi mesetan jurukin utsankartatjai tiniu ayayi.

Debo señalar que el manejo del territorio en el pueblo shuar se hace mediante el poder del Arutam. Por eso, en el territorio shuar hay muchos lugares sagrados, que son muy respetados como, por ejemplo, las cascadas, las cordilleras, las montañas altas, incluso los árboles grandes. Se cree que en los árboles grandes vive Shakaim,[128] el dios protector de

Nuinkia juna titiatjai kame nunka penker umuchmaka Arutma kakarmarijiai aitkiatainti. Junin asamtai shuara nunkenka nunka tii araantukma iruneawai, imia nekaska tuna, naint, numi uunt. Numi uuntnumka Shakaim pujuwaiti tutainti, juka kampunniun ayamriniaiti, Arutmaiti aishmanjai anturnain kampuntin araantukma ati

127 Nota de Serafín Paati: *Natemamu:* rito en el que se bebe ayawasca hasta llegar a un estado de alucinación. Se comienza a beber a partir de las 16:00 y luego se va a pernoctar en *ayamtai*. La ceremonia puede durar de cuatro a ocho días. En la ceremonia se toca *tuntui*, medio para llamar a Arutam.

128 Nota de Serafín Paati: Shakaim: ser supremo dueño de la vegetación, que enseña al hombre shuar a talar el bosque de manera racional.

la vegetación; ser supremo que se relaciona con el hombre para mantener el equilibrio con la naturaleza.

En las cordilleras y en las montañas altas se cree que viven espíritus buenos y malos de los antepasados. Puede aparecer como espíritu bueno cuando le orienta a un hombre perdido en la selva, como lo hizo Arutam transformado en tigre, que orientó a un hombre desaparecido en la cueva de *tayu.*[129] En este caso, se dice que el hermano le traicionó mientras estaban dentro de la cueva, este se apresuró a salir y cortó el bejuco que servía para bajar y subir. El hombre pasó mucho tiempo dentro de la cueva. En una ocasión se le presentó un tigre en el sueño y le dijo que siguiera sus pisadas tanteando con las manos y no temiera cuando llegara a una laguna, y buceara sin miedo, que al salir del otro lado vería la claridad.

Así fue: sin miedo siguió las pisadas del tigre, llegó a una laguna, buceó y, al cruzar, vio la claridad. De ahí pudo seguir con facilidad las huellas del tigre hasta llegar al lugar que conocía. De esa manera pudo llegar a la casa con vida.

Aparece como espíritu malo cuando es un peligro para el hombre. Por ejemplo, cuando el *iwianch*[130] (diablo) lleva al hombre a lugares desconocidos y le desorienta totalmente. Por esta situación, el hombre shuar diferenciaba los lugares donde había espíritus malos y buenos, y se cuidaba mucho de los malos; e iba con precaución por donde sabía que había estos espíritus que hacen daño a las personas.

tusa. Nunka muchin tura naint ainia ainkia, wakant penker tura yajauch matsamin ainia tutainti.

Wakant penkera anin wantinniuiti aents waakun nunka jintinia nu, kame yaunchu tayu wanam aents ajuamun Arutam jikin tutainti. Juka, nii yachin yajauch amakmiaji, yachi emak nia nia waka naekan nuni watain tsupikmiayi. Nutikiam chikichkia wakata tukama tii nukap nui pujusmiaji tayu wanam. Tuma init pujai mesekranam uunt yawa wantintiukmiayi tura chicharuk winia nawer tarimia weamu takaki winitia juni weajai tura ishamkaip entsa antumiannum jeam winchumata tuma amaini katiakum tsaapin wainkiatame timiayi. Nutiksan umikmiayi, uunt yawa nawen takaki we antumiannum jeá winchuma amainia katiak tsaapniun wainkiamiayi. Nuyanka uunt yawa nawe ainki wesataj tukama nii wekatainiam jeamiayi.

Nuinkia nuni nii jeen iwiaku jeamiayi. Antsu wakan yajauchia anin wantinniuiti aentsun yajauch uwekameak. Wats iwianch aentsu wantintiniaiti kampunniunam emenkaaktatsa, tura shuar waak kampunniunam menkainiaiti.

Tuma asamtai yaunchu shuarka wakan penker tura yajauchincha etenma nekau ármiayi, tii anear wekain ármiayi wakant yajauch itiurchat amatkain tusa, tuma asa iwianch irunmanumka wekaicha ármiayi.

---

129 Nota de Serafín Paati: *Tayu*: ave nocturna que vive en manadas en las grandes cuevas.

130 Nota de Serafín Paati: *Iwianch:* espíritu malo que pretende hacer daño al hombre llevándole a lugares desconocidos.

Por otra parte, el shuar conocía lugares peligrosos habitados por animales salvajes que son una amenaza para los hombres, como las serpientes, las boas, los tigres y otros. A estos terrenos los llaman *murá*, *kutuku*, *muchink*...

Nuya chikich enentaijiai, shuarka nunka yajasma kajen matsatmanka nekau ármiayi, kame napiksha, panki, uunt yawa, tuma chikich yajasma. Ju nunka yajasma kajen matsamtaikia juni tutai ainiawai murá, kutuku, muchink...

El término *murá* quiere decir un lugar lejano, apartado de la población, desconocido; por lo tanto, poco confiable para habitar o para cazar.

Nunka muráka jeachta au tutainti, aentscha pujuchtai ainia au, nunkasha wekachatai tuma asa eamkursha wekasachmin.

El término *kutuku* se refiere a la parte alta de la montaña, donde generalmente viven víboras, tigres, incluso boas de la tierra (*kukaria panki*).

Nunka kutukuka naintia tsakari aentska pujuschamnia auwaiti, arakmashmin, juinkia imia nekaska napi, uunt yawa, kukaria panki ainia au matsamin ainiawai.

Muchink es como se llama a la parte rocosa de los cerros. Según la cosmovisión shuar, se cree que aquí viven los verdaderos demonios de carne y hueso (*iwianch*): *ujea*, *jurijuri*. El hombre shuar sabía de todos estos lugares y cuando se iba de cacería evitaba pasar por ahí, sabía que había peligro.

Tuma muchink tajinia auka naint kaya amuamu ainia au tutainti. Shuara enentaijiainkia nekas juikia iwianch namantin ainia au matsamin ainiawai, nekas iwianch: ujea, jurijuri, nuya chikich ainia nu.

Los lugares sagrados, conocidos y vividos hasta la actualidad por las mujeres y hombres shuar, son la cascada (*tuna*), los árboles altos (*numi uunt*), los ríos grandes (*ayamtai*) y la huerta (*aja*).

Shuar ankan araantukma aishmanjainkish tuma nuajainkish nekaska ju ainiawai: tuna, numi uunt, entsa uunt, ayamtai, aja.

En la cascada se cree que viven nuestros antepasados "apachur" transformados en Arutam. Por esta razón, el hombre shuar suele hacer, en ayunas, una peregrinación para recibir la fuerza de su abuelo fallecido y transformado en Arutam que vive en la cascada en forma de tigre, boa o cóndor (*churuwia*).

Tunanmaka yaunchu ii uuntri jaka ainia au 'apachur' Arutam najanar pujuiniawai tutainti. Tuma asamtai shuarka ijiarma tuna karamin ainiawai apachrun Arutam najanar pujan achiktaj tusa, juka uunt yawakesh, pankikish, churuwiakesh najanar pujumniaiti.

En la antigüedad, para el shuar eran personas muchos de los seres vivos: animales, plantas, aves, peces, insectos. Con el pasar del tiempo dejaron de ser personas por desobedecer algunas normas establecidas por el Ser supremo y se convirtieron en aquellos seres. Por eso, cuando el shuar tiene que recorrer tierras lejanas o se desorienta en la selva siente que está acompañado de las personas que eran antes esos seres de ahora, y tiene la plena seguridad de que le van a ayudar a salir de los peligros.

Yaunchu pujutainmaka shuarka, yamai mashi iwiaku ainia auka aents ármiayi. Tsawan yaunchu pujutai nankamaki weamunam ju iwiaku aents ainiayat yamai ainiana au najanararu ainiawai Arutman umirkachar. Tuma asa yamaiya juisha shuar kampunniunam menkakasha yajainkish tsaniakua anin nekapniuiti wari nu nijiasmach yaunchuka shuar ainia najanakar kampunniunam matsatu wainia asa juapia yainkiartatua juya jiinkitniunmaka tu enentaimin ainiawai.

En otros términos, diremos que el shuar maneja su territorio en relación con los seres de la naturaleza. No hay temor a perderse porque cree que uno de los seres de la naturaleza le ayudará a orientarse.

Chikich enentaijiainkia timiniaitji shuarka nii pujamurinkia kampunniujai anturnaik umuchniuiti. Tuma asa ishamcha ainiawai shuarka kampunniunam menkakatniuncha wari waakmatainkia ju iwiaku ainia au yaunchuka aents armia nuapia yainkiartatua tu enentaimtainti.

Nuestros mayores no tienen ninguna dificultad en relacionarse con los seres de la naturaleza ya que saben leer y comprender su lenguaje. Son estos signos los que guían al hombre shuar. Por ejemplo, si un shuar cazador se desorienta, lo primero que hace es tratar de escuchar el sonido de un río, que le conduce de río en río hasta llegar a su río conocido: así llega con facilidad a su casa. Por eso, es importante que los shuar conozcan los distintos ríos de su lugar. Por otra parte, los cazadores tienen la costumbre de seguir los caminos de los animales salvajes comestibles que alcanzan largas distancias; así existen los caminos de la danta, del oso, entre otros.

Junin asamtai, ii uuntrinkia iwiaku kampunniun najanaiyana aujainkia tii shiir anturnain ainiawai, wari kampunniun chichamenka ichipias nekau asa. Kame wari jusha kampunniun chichamenka shuarnaka jintiniaiti. Watsekea, shuar eamu wekas kampunniunam menkakanka emkaka itiurak entsa wa nuna nekatniuiti, tuma asa entsa saa ajamun anturak nuna jeara aintiar chikich entsa tukukamujai jeari nuya nunasha aintiar tumaki tumaki entsa kampurmanam jeanka nii jee itiur jua nuna neka nii jeen jeauwaiti. Junin asamtai shuarka nii nunken entsa irununka mashi nekau ármiayi.

Estos animales actúan como guías del hombre en el manejo del territorio.

Chikich enentaijiankia shuarka kampunniunam wekasanka kuntinia jintin patatiniaiti tii jeachat wekain ainia aun, kame pamanun tura chainiun. Tuma asa ju yajasmaka shuaran nii jintijiai kampunniunmasha jintiniaiti.

Hay otras maneras de comunicación, conocidas y practicadas en la selva, como el uso de signos de comunicación. Cuando un hombre está de cacería tiene la costumbre de dejar quebrando las hojas o ramas, para que le señalen el camino de regreso. Suelen dejar plantando una rama para indicar una dirección; también colocan plumas de aves en los troncos para señalar por dónde van. Son algunas pistas que los shuar utilizan para saber en qué lugar se encuentran.

Tuma chikich nekatai awai kampunniunam wekasar imiatik najantai waakaij tusar. Juka aishman eamutsa weak kampuntin nii wekachatainiam enkemeakka nukan turutskesha numin kupik itiu ainiawai junaka nuna iis nunin waketkitsa. Tura antsu numinkisha kupik upunak itiu ainiawai kame juni weajai tusa jintia itiuak, tuma aintsan chinki urencha akuna weamunmani iniakmas itiu ainiawai juni weajai tusa. Juni shuarka warikmas nekauwaiti tui puja nuna.

Otra forma de orientación que usan los shuar para andar por la selva tiene que ver con la orografía del lugar. Por ejemplo, los mayores pueden orientarse con facilidad ubicando las montañas, porque las conocen y saben sus nombres. También se orientan viendo los árboles: cuando recorren la selva ellos siempre van fijándose en los árboles más grandes, saben qué tipo es y si es de peligro: la costumbre y el conocimiento les permite decir, por ejemplo, si en tal árbol vive el *iwianch* (diablo) o el *uunt yawa* (tigre).

Junumak, shuarka nunka naintri iis kampunniunmasha paant iimias nekauwaiti itiurani puja nuna. Kame uunt ainia auka naintia naari neka asar nuna iisar tui pujaj nuna warikmas nekau ainiawai. Nuinkia naintkia nunka nekatniunam utsumnauwaiti. Nuyasha uuntka numi uunt ainia auncha iis nunkan nekau ainiawai. Tuma asa uunt kampunniunam wekakka nuni iirkutak nusha wari numia ainia nuna nekarkutak wekau ainiawai. Nuyasha nu numi uuntnumsha itiurchat atai tusa nunasha nekau ainiawai, kame wats juni tiniu ainiawai, nu numi uunt wajama nui iwianch pujumai, tumatskesha nu kampua wajama nui uunt yawa pataammiayi tiniu ainiawai.

Porque el shuar concibe también como morada de los diablos a algunos árboles; esto significa que no en todos los árboles grandes se cree que vive Shakaim.

Nuni asamtai numi uuntcha ayatik Shakaimia pujutairinchuiti, auka iwianchi tuma yajasma kajen ainia au pujutairisha ainiawai.

Por ello decimos que los shuar manejan su territorio guiándose por la orografía y la hidrografía del lugar.

En cuanto al tema del territorio señalaremos que antiguamente los shuar no delimitaban sus tierras, porque no manejaban conceptos de propiedad privada: todas las propiedades eran colectivas. Sí se respetaban las posiciones ocupadas por familias o clanes: una zona ocupada por un clan no podía ser invadida por otro. Las guerras no se producían por defender su territorio, sino para mantener su poder y prestigio en la sociedad constituida por clanes. Por eso había una especie de límite no marcado de territorio entre un clan y otro: la zona limítrofe era imaginaria, o lo señalaban grandes colinas o cordilleras, ríos, cerros o grandes extensiones de bosque no habitadas.

En realidad había una mentalidad colectiva de propiedad, una visión holística de la naturaleza. No se miraban las partes de las cosas, sino las cosas como parte de un todo; teníamos y tenemos una visión integradora: observamos el todo y no las partes.

Los shuar se trasladaban de un lugar a otro. Era una movilidad territorial familiar, que se hacía a cortas o largas distancias, según distintas razones: asegurar una buena alimentación para sus hijos, aprovechar terreno fértil para la agricultura, alejarse de conflictos interfamiliares. Era corta cuando se trataba de asegurar la buena alimentación de los hijos mediante la cacería y la pesca; también cuando pretendían asegurar un terreno fértil para lograr una cosecha abundante.

Nuinkia ju aujmattsar amuakur titiai shuarka nunkan nekau ainiawai nunka naintrin iisar nuya entsá iisar.

Nunka chichamnumak titiai, yaunchuka shuarka nunkan tesawar juka winiaiti tiniu ácharmiayi, winia nunkar tamaka atsuyayi, antsu nunkaka mashiniuyayi, tuma asamtai ii nunke tutai áyayi. Antsu ayatik nunka aents nii shuarjai teperamuka nuka araantutaiyayi, nunka teperamun chikich shuar ataitsa mesetan najancha ármiayi. Nuinkia mesetka nunka akasmatakur najanchataiyayi, antsu nii kakarmari iniakmastatsa tura paant anaikiamu atatsa nujai mesetan jurunain ármiayi. Antsu nunka tesamua ánin auyayi meset chikich shuarjai jurunaikmianum, nekaska naint wajarea au, kampuntin, entsa ainia au tesau ármiayi.

Nekas, shuarnumka imiatkinkia chikichkiniuka áchaiti, antsu shuara enentainkia mashiniunu auwaiti, nu enentai achiaku asar imiatkin kampunniunam irunusha irumtak mashi iniaitji shuartikia. Nunka matsamtua pujurmanumka, shuarka nunkan nuna achik tura chikichan achik ajau ayayi.

Ju nunka teperkur juni weri tura atuni weri ajamukank turutskesha jeachat wetai áyayi, tuma juka junum ii uuntrinkia anin ármiayi: nii uchirin penker ayurkamataj tusa, nunka penkeran pujuran arakmataj tusa, tumatskesha chikich shuarjai meseta jurunaiki pujus nuna usumrachuk weu ármiayi. Nunka eakar penkeran wainkiar jeachtaka weu acharmiayi juka junum, nekaska nii uchirin penker ayurkamataj tusa nunkan kuntin irunun wainiak nui eakmakan tura namakan nijiakman

ayurkamataj tusa, tuma aintsan nunka tii penker tsapakmaun wainiak nui arakman uchirun ayurkamataj tusa nujaisha chikich nunkan eau ármiayi, tumasha jeachtaka weu acharmiayi.

En cambio, la movilidad territorial era larga cuando una familia ampliada o un clan decidía tomar posesión de otro lugar que los mantuviera lejos de conflictos con otros clanes. La decisión era estratégica: refugiarse en un lugar donde podían tener la protección total de un pariente que predominaba en el nuevo sector.

Antsu chikich nunkanam jeachat weu ármiayi juka mashi nii shuar yaja nunkanam wetai tusa chichaman jukiar. Imia nekaska shuar nii shuarjai mash wetai tiniu ármiayi mesetan chikich shuarjai junaiki pujuru asa, mesetan nakitiak nui chikich nunkanam nii shuar awakmar puja nuna nekak nui weantkataj tusa weu ármiayi.

Este fenómeno de movilidad social se llamaba en shuar *shiaktin* que significaba abandonar la casa e ir llevando todos los bienes a asentarse en otro lugar más seguro. Se iban todos los que conformaban la familia: hijos, hijas, yernos, etc. El acto de despedida era una gran ceremonia, similar a la que realizó We[131] al despedirse de esta tierra.

Júniamuka shuarnumka shiaktin tutainti mash ii shuarjai chikich yaja nunkanam weamuka, kame juka tuke wetainti imiatkin achiakmasha mash jukir jeaka tura ii takatrisha ajapar itiutainti yaja shimiakur. Juní weamunmaka ii shuarjai mash wetainti.

Cuando una familia de lejanas tierras llegaba y, después de ser admitido por el nuevo clan, se posesionaba de una determinada área geográfica, se llamaba *matsama*; es decir, gente de lejana tierra que ocupa una nueva área geográfica nunca antes ocupada.

Shuar shimiakka namperan najanin au ármiayi yaunchu we weak nampermamiania aintsank. Nekas nu shuar chikich nunkanam we mash nii shuarjai yamaram nunka yaunchuka achikchamu yama nunka anetkaka matsama tutainti.

En las áreas ocupadas por los clanes se desarrollaban varias actividades: mingas comunitarias, ceremonias rituales, celebraciones religiosas, caza y pesca, entre otras. Estas actividades fortalecían la unidad interfamiliar y determinaban la identidad del clan. A esta identificación territorial el shuar acostumbra llamar *ii nunke* (nuestra tierra). Como vemos, en

Nui nunka matsamtuamunmanka tii nukap imiatkin najantai áyayi imia nekaska ju: tuakar ipiania takakmamu, Arutam enentaimtamu, Arutam warareamu, namper, éak nuya namak nijiakmamu, nuya chikich najantai ainia au, tura ju jutikiamu tuakar matsamsatniun ikiakau áyayi. Nuyasha ju jutikiamunmak iiniurin nekamar tura

131 Nota de Serafín Paati: We: personaje mítico que curaba a las leprosas y las transformaba en mujeres hermosas.

la cultura shuar no funciona el posesivo *mi*, no hay propiedad privada sino bienes colectivos.

ii shuarjai ii nunke ayamrukar matsamsatin ikiakanniuiti. Nuinkia juni nii shuarjai nunkan tepera pujusar juni tiniu ainiawai ii nunke. Kame shuarnumka winia tamaka atsuwaiti, antsu ayatik iiniu tama auwaiti.

La mitología shuar dice que We, en la ceremonia de despedida que realizó al partir al otro mundo, puso nombre a los lugares. Antes de esta ceremonia, se desconocían los nombres de los lugares; solo a partir de que We los nombró, la gente empezó a identificarlos por los nombres que mantienen hasta ahora.

Shuarnum yaunchu aujmatsamu ainia ai nékanui We chikich nunkanam weak ipiama namperan najana itiuak pujutai naari yamai nekanea aun apujtur itiukniuiti. Nuyanka We namperan najanchakuinkia tii yaunchuka pujutai naari yamai nekajnia auka atsuya timiaja. Antsu We pujutai naari apujramtai nui shuarka anaitia juarkiaruiti, tuma juka yamai nekajnia nu ainiawai.

Cuando una familia decide trasladarse a un lugar lejano cuenta a los demás familiares diciendo: “me voy para siempre a lejanas tierras”; por ejemplo, si es una familia de Bomboiza, generalmente suele nombrar lugares como Mayaik, Santiak, Makum, Kankaim, Chiwias, etc.

Tuma asamtai yamaiya juinkia shuar chikich nunkanam weakka nii shuari ujauwaiti yaja nunkanam weajai tusa, imia nekaska Pumpuisia asanka juu nunkan pachiniaiti Mayaik, Santiak, Makum, Kankaim, Chiwias, nuya chikich nunka ainia aun.

La educación superior debe ser fortalecida en Ecuador partiendo de la incorporación de los saberes de las culturas existentes, conocimientos que han quedado como simples conocimientos o saberes de los pueblos y relegados por el sistema de educación superior. Debería ser preocupación constante de las universidades en las carreras que ofrecen procurar, mediante la investigación, la sistematización de los saberes ancestrales, ya que tenemos en nuestras culturas bibliotecas vivas: nuestros mayores, y laboratorios vivos: los bosques y la selva que son los depositarios de múltiples saberes que todavía se mantienen intangibles.

Amuakun juna tajai, uunt unuimiatai Ekuaturnumka ikiakarma átiniaiti tarimiat aentsu nekatairi ainiana au uunt unuimiatainmasha unuimiartin tusa enkear mash unuimiatnakui, wari iiniu nekataikia uunt unuimiatainmaka unuimiarchamu juakuiti, tuma asa menkaki weawai. Nu enentaijiai tajai, nekas uunt unuimiatai ainia au emtukartiniaiti tarimiat aentsu nekatairi nekachma juaku ainia au ichipsar iisar nekatniun tura nu nekaar papinium amamkemsar aarar ejeratniuiti, yamaiya juinkikia uunt achiarji nekatain tii nukap nekainia tura kampunniusha awai nui kampunniunam nekatai najaantaisha. Nu mashi irunu asamtai takat junum juarkiartai tajai, uruma nuinkia auksha takushtatji, tuma nekatai nekachma nekaatin tii itiurchat ajastatui.

Reflexiones finales

De entre los miembros de la nacionalidad shuar pocos tenían la posibilidad de estudiar en la universidad. Quienes la tuvieron lo hicieron en las universidades de Quito (Católica, Central, UPS), gracias a la benevolencia de los organismos de cooperación académica internacional y también a los convenios con la misión salesiana. En la década del 90, con la creación de la DINEIB, los educadores del SEIB, y de manera preferente los profesores de los institutos interculturales bilingües, tuvimos la oportunidad de hacerlo. La DINEIB, la CONAIE, la UNICEF y el proyecto IBIS-Dinamarca firmaron un convenio de cooperación internacional para fortalecer la EIB. Gracias a este, como ya conté, estuve en el programa de licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, para formar formadores. Luego hice el posgrado para lograr el título de cuarto nivel. La formación que recibí me llevó a reflexionar sobre la realidad educativa del país, en especial la de los pueblos y nacionalidades indígenas. Partiendo de la autocrítica, reconocí la importancia de revitalizar mi cultura y la lengua shuar, condiciones básicas para la práctica de la interculturalidad; me puse al servicio de mi pueblo como ente activo de los procesos de interculturalidad.

Amumamu

Shuarnumka ishichichik uunt unuimiatainiam unuimiartinniaka taku ármiayi. Tuma ju unuimiat takusmaka imia nekaska Tunkiniam unuimiarmaiti uunt unuimiatai Católica, uunt unuimiatai Central tura yamai uunt unuimiatai Politécnica Salesiana naartinnium. Shuarka ju unuimiatainiam unuimiaru ainiawai nekaska chikich nunkanmaya kuitia iwiasmakar yaimin ainiana au yayam, tuma uunt Arutman enentaimtin ainiana au yayam. Uwi 90 nawemtikiamunam tarimiat aents unuimiatai Ekuaturnum akiniamunam, tarimiat aents unuimiatainiam unuikiartati imia nekaska unuikiartin ajastatsa matsatainia unuiniati uunt unuimiatainiam unuimiartin atukmaitji. Tarimiat aents unuimiatai chichamra tura tarimiat aents Ekuaturnumia iruntra tura chikich nunkanmaya yaimkiatsa iruntra ainia au UNICEF, takat najanatin chichamrukma IBIS-DINAMARCA tarimiat aents unuimiatai chichamruktai tusa kara atirar papin kuesmaru ainiawai. Ju kara atirmajai wisha uunt unuimiatainiam unuimiartinian átuamun wainkiaitjai. Uunt unuimiatai Kuinkianam unuimiaruitjiai, tarimiat aentsu unuimiatairi ikiakartinnium. Ju kara atirmaka unuikiartin ajastatsa unuimiainiana aun unuiniau ajasarat tusa nu enentaijiai unuimiat junakmiayi. Juna unuimiatan amukan nu uunt unuimiatainmak nuyasha jimiara uwi unuimiaruitjiai. Nekas uunt unuimiatainiam atasha awainkir unuimiamunmaka imia nekaska uunt unuimiatainiam unuikiartin ajasarat tusa nu enentaijiai unuimiat uranmiayi, nuya uunt unuimiatnum unuikiartin ajasar tarimiat aentsu unuimiatairi

ikiakararat tusa ju unuimiatainkia junakmiayi. Kame wari Ekuaturnumka uunt unuimiatainiam jintiatin tarimiat aentsu unuimiatai enentai emtikiatin atsa asamtai. Jui uunt unuimiatainiam unuimiarmajai enentain winiarunun sukartusmiajai Ekuaturnum unuimiatai itiur najanea nuna, imia nekaska tarimiat aentsu unuimiatari Ekuaturnum. Juna winia enetairun jukin tarimiat aentsu unuimiatairi itiur ikiakartiniait nuna enentaimsan unuikiartin asan mashiniunu sumamsan ajai ii unuimatairi, iiniu tura ii chichame ikiakakir wemi tu enentaimsan. Turuki weakur jui Ekuaturnum matsatutisha iiniu araantunaiktatji metekak, nui nekas iiniu araantunaikiar pujutai najanataji.

Con este antecedente, doy mis razones sobre la importancia de la educación superior en las nacionalidades indígenas, particularmente para la shuar:

Ju enentaijiai winia enentaimmiarun titiatjai imia nekaska uunt unuimiatai tarimiat aentsnum. Tarimiat aentsnumka, imia nekaska shuarnumka uunt unuimiataikia nii timiantri takakui, nekaska ju enentainiam:

a) Los estudiantes graduados en una institución superior aportan con sus investigaciones a una de las áreas del saber.

a) Uunt unuimiatainiam unuimiar amukaruka nii unuimiatramun ichipias iis mashiniunu paant najanui.

b) Las investigaciones realizadas por los profesionales contribuyen a los procesos de sistematización de los saberes de la cultura shuar.

b) Tuma ju nékamu ichipias iismanumia shuara nekatairi iwiarkar paant najanatniunam yaimiawai.

c) Las investigaciones sistematizadas sobre los distintos saberes de la cultura shuar se han incorporado como contenidos de aprendizaje en el currículo de la educación básica, bachillerato e, incluso, en la educación superior.

c) Shuara nekatairi ichipsar iisar iwiarkamu yamaiya juinkia uchi unuimiatainiam, natsa unuimiatainiam tura uunt unuimiatainiam unuimiatnaiyawai.

d) El pueblo shuar tiene un nuevo recurso humano que defiende los derechos de los pueblos y nacionalidades, los principios organizativos y los intereses colectivos.

d) Shuarnumka aents yamai unuimiaru takuneawai tura ju iiniun, tuakmanun tura mashiniu niiniuri ayamkatniunam chichaman patainiawai.

e) Los nuevos profesionales contribuyen a mejorar y fortalecer la EIB, aportando en la elaboración de textos y material didáctico, incorporando contenidos culturales al currículo nacional, fomentando el uso de la lengua propia en el proceso educativo.

e) Yamaiya unuimiararuka tarimiat aentsu unuimiatairi uraimiua aun ayamrukar paat najanaiyawai, papi najankatniunam, uchi unuimiatairi najankatniunam yaimiainiawai, tarimiat aentsu nekatairi mashiniunu unuimiatramu ati tusa ejeturar, ii chichame unuimiartai tusa nuna ayamruiniak unuimiatnum.

La educación superior es indispensable para los indígenas, ya que los graduados aportan con sus conocimientos al proceso de lucha por la reivindicación de los derechos que han mantenido los pueblos y nacionalidades indígenas por un Estado plurinacional y multilingüe, y actualmente, en la construcción de un Estado intercultural, de derecho y de justicia. Sin embargo, no todos los graduados han aportado positivamente. Unos pocos elementos shuar, en vez de apoyar el proceso colectivo, trabajaron por sus intereses particulares; estas acciones individualistas llevaron, por ejemplo, a la división de la gran Federación Interprovincial de Centros Shuar. Considero que estos hermanos fueron alienados por la educación superior. El proceso formativo que tuvieron no les sirvió para tomar conciencia de la realidad de su cultura y de su organización, más bien usaron sus conocimientos como arma para menospreciar su cultura y organización. La formación que se adquiere a nivel superior debe ser una toma de conciencia profunda, primero de la realidad social, económica y cultural de su pueblo, luego

Kame tajai, uunt unuimiatainiam tarimiat aents unuimiartinkia penkeraiti wari nu unuimiaruka enentai metekrak tuakar matsamsatniunam sukartuinia asamtai, iiniua nuna ayamruktinian chichamruiniawai, asutiamu achtniun, iiniu araantukma atinian nuna mash chichamruiniawai uunt anairamu ainia ai. Tarimiat aents iruntramunam anairamu ainia au iniunu chichamramunam mash uunt unuimiatainiam unuimiaru ayamainiatsui. Nekas nekasmaka shuar uunt unuimiatainiam unuimiaruitiat niiniu ayamrutsuk antsu shuar iruntramun nakaktatsa wakerukaru ainiawai, wats shuar iruntramunam urukama aani, juka wiki kuitriniataj tusa nuu enentain enkea, mashiniununka ayamrutsuk antsu niiniunak ayamruiniawai. Junikiaru ainia auntka wikia uunt unuimiatainmaka ayatik iiniu natsantratniun unuimiararuiti tajai. Chikich enentaijiankia timiniaitjai, uunt unuimiatainiam unuimiarmaka ayatek iiniua nuna shitiaktinian, natsantratniun nu enentain enkeawaru ainiawai, nuyasha nii iruntramurincha aitkiasan araantukchatniun nuna enentain

de su país; con base en esta reflexión, el estudiante debe prepararse para enfrentar estas realidades en el ejercicio de su profesión. Si la educación superior no se orienta a formar a verdaderos líderes, que contribuyan al desarrollo de su pueblo y de su país, solo desvirtúa su orientación. Por ello, es urgente y necesario crear una universidad con la filosofía, principios y fines de las organizaciones indígenas, particularmente de las federaciones shuar y achuar. Con la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), los institutos superiores pedagógicos del país concluyen su misión de formar licenciados en educación general básica (EGB), con filosofía y principios de la EIB, es decir, capacitados para recuperar su lengua y su cultura, proceso necesario para la praxis de la interculturalidad. Ahora debemos contar con una institución de educación superior del pueblo shuar que, de forma prioritaria, promueva la investigación, sistematización, revitalización y recuperación de los sagrados saberes de nuestra cultura.

En este proceso es importante para que nuestra necesidad sea satisfecha la intervención de la misión salesiana y la coordinación del Directorio Interfederacional de la Nacionalidad Shuar y Achuar.

La nacionalidad shuar debería proponer que esta nueva institución superior ponga su atención prioritaria en los siguientes ámbitos:

enkeawaru ainiawai. Nekas uunt unuimiatai unuimiarmaka iiniua nu ayamruktin enentai enkeatniunam yaimkiatniuiti, nekaska pujutainiam, kuitnium tura iiniua nunanunam, tura nu enentai enkea nekas nii takakmamunmasha aitkiasan iniakmamsatniun unuimiartiniaiti. Nuinkia nekas uunt unuimiatai tarimiat aents ainia aun nii itiurchatrin enentaimtikchakka uunt unuimiataikia nii jintiatniurin emeseawai taji. Ju enentai irunu asamtai yamaiya jui shuar tura achuar iruntramunam uunt unuimiatai akiatin tii utsumnawai kame tarimiat aentsu iruntramuri ayamruknakat tusa. Nuik tajana nutiksanak uunt unuimiatai uchin jintin aarat tusa unuiyarmania nuka mash Ekuaturnum irunuka menkaratawai yamai papi umpuarma nuna umiriak. Shuar Achuar unuikiartin ajastinian unuiyak Pumpuis amania nusha amuawai, ju aku ii nekatairi ayamrimiai tumak Ekuaturnum metek araantunaikiar matsamsatniun paat najanmiayi. Nuinkia nu amua asamtai yamaiya juinkia jui ii nunken uunt unuimiatai akiatin utsumnawai tura nu ii nekatairi ayamrukat tusa.

Junumka shuar nuya achuar iruntramu ainia au tura Arutman enentaimtin ainia au mash chichaman anturnaikiar kara atirar chichaman jukiartin ainiawai ii utsumamu paant ajasat tusa.

Shuar iruntramuka juna uunt unuimiatai akiamunka imia nekaska junum yaimkiatniuiti tusa juna takutniuiti:

— Socializar a niños y niñas shuar, de cero a cinco años, en su propia lengua, y concienciar a los padres y madres de familia sobre la recuperación cultural y lingüística.

— Shuar uchi 0 nuya 5 uwi achiaku ainia au nii chichamejai uchichik unuimiararat tusa chichamruktin atiniaiti, nuya apaach tura nukuach iiniuri nuya ii chichame ikiakartinian chichamruktiniaiti.

— Enseñar lengua y cultura shuar en educación básica, bachillerato y educación superior.

—Uchichiniam, natsanam tura uunt unuimiatainiam unuimiatainia shuar chicham unuimiatnum chichamruktin.

— Normalizar la lengua shuar.

—Shuar chicham mash ichipsar iisar aartinnium metekmatin nu chichamruktin.

— Fortalecer cultural y lingüísticamente a la nacionalidad shuar mediante la creación de un centro de investigación intercultural y de desarrollo lingüístico, con autonomía administrativa y financiera, que se encargue de intensificar la política de las nacionalidades shuar-achuar, alrededor de la investigación lingüística y cultural.

—Shuara chichame tura nii nekatairi timian najanatin chichamruktin nui ichipsar iitiai tuakma najanatin imia nekaska shuara tura achuara nekatairi tura nuna chichame paat najanatniun jukit tusa, chichaman tura nekatain nekaska ichipias iis.

Con la LOES el Estado pretende elevar la calidad académica de los nuevos egresados. El nuevo sistema de admisión de los estudiantes a la universidad, los parámetros establecidos para seguir las carreras de Educación y Medicina, los beneficios establecidos para los estudiantes con mejor rendimiento académico (becas a nivel nacional e internacional), el sistema de nivelación, el apoyo del Estado a profesores de la universidad con becas en las mejores universidades del mundo para que obtengan el título de cuarto nivel, la creación de nuevas universidades apegadas a los estándares de la educación superior internacional, la evaluación de las universidades por parte del Consejo de Evaluación, Acreditación

Yamai kara atirmajainkia unuimiaru uunt unuimiatainmaya jiiniainiaka tii penker unuimiaru jiniarat timiaiti. Tuma asamtai yamaikia Ekuaturnumka natsa uunt unuimiatainiam enkemainiaka nii nekamurin iniakmasar enkemainiawai, nuyasha uunt unuimiatainiam tii penker unuimianka kuitjiai yayáiniawai, aintsan unuikiartin uunt unuimiatainmaya ainia auncha tii nukap unuimiararat tusa nunasha kuitjiai yayáiniawai, aitkiasan uunt unuimiatai tii penker unuimiartin timia nusha akiniawarai, nuyasha uunt unuimiatain mash iniakmamtiksar iisarai turawar tua imia penker jintinia tusa nakarar iniakmasarai, junaka juisha uunt unuimiataikia tii timian

y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) y la clasificación de las universidades en categorías, entre otros aspectos, son acciones concretas para mejorar la educación superior y buscar el desarrollo científico y tecnológico de nuestro país.

unuimiarma ati tusa jutikiawarai yamaiya juinkia.

ROSA NAIKIAI JINTIACH

Historia de vida del mayor Hilario Naikiai

Nacimiento: el señor Hilario Naikiai nació en la actual comunidad Kenkuim de la Asociación Shuar de Bomboiza, en 1936. Sus padres fueron Joaquín Naikiai y María Pakesh.

Infancia: cuando su padre iba de cacería, él lo seguía para aprender sus técnicas. Después de algunos años ya andaba él solo con la bodoquera que le había regalado su padre, y así empezó a matar pájaros. Más tarde aprendió a disparar con la escopeta y logró cazar animales, para cooperar con la alimentación de su hogar y sus hermanitos. Además, aprendió técnicas de pesca, a trabajar y algo de artesanía.

A los quince años se quedó huérfano de padre. La tristeza y la soledad hicieron que fuera a vivir donde su tío Juwa. Allí, en cierta ocasión, cogió la escopeta y salió a cazar por la huerta de su hermano Atamaint; en el trayecto mató una pava (*aunts*) muy grande. Después de muchas horas de camino, intentó regresar pero ya no alcanzó, entonces se quedó a dormir en el camino que corría junto a la huerta de Atamaint. Allí cogió el tabaco y lo inhaló, se emborrachó y se quedó dormido. Esto lo hizo para olvidarse de las tristezas que estaba sufriendo por la muerte de su padre. Esa noche soñó

Uunt Hilario Naikiai akinia pujusmari

Akiniamuri: Uunt Hilario Naikiaikia irutkamu Kenkuiminiam akiniaiti, matsatkamu Pumpuisnum, uwi 1936-num akiniaiti. Joaquin Naikiai nuyá Marí Pakesh aparinkia armiayi.

Uchi asa: Aparijai nuyá yachichirijai tuak nii jeeni tsakaruiti aparí eamutsa weakui, itiurá eameakui nuna nekaatsa patátuki weúyayi. Niisha patatuk aparí itiurá eamma nu nekaratsa. Uwí nukap nkamasmatai nuinkia niinki aparí uum susamujai wekautsa weuyayi, nuní chinki maatin juarkimiayi turak ma nuinkia uumjai weká wemiayi. Nuyanka iskupitjai ipiatitin unuimiarmiayi tura kuntinian maa nii yachichirin ayurkatniun yaimkiamiayi. Aintsan namak itiurá nijiataint, tura takatcha takástinian tura uruchjai takákmastinian unuimiarmiayi.

Nawe ewej Uwí takaku asa aparí jakamtai mitiaik juakmiayi. Kuntuts tura niinki pujá asa nii weachirin Juwaí pujustasa wemiayi. Nui pujús iskupit achík nii yachí Atamaint ajaríni eamutsa wemayi. Jintia wesa aunts uuntan maamiayi. Waketkitsa nukap wekasamiayi turasha jintian jeachmiayi nuyanka ni yachi Atamaint ajaríni amunam kanarmiayi. Nui nii apari jaka asa kuntuts anentaimiar pujamu kajinmatkitsa tsaankun achik mushutak nampek kanarmiayi. Nuí kashik mesekranam juna kanarmiayi: jimiará uunt yawa, tsanínkiar yapiniam, ewejnum tura

lo siguiente: un tigre grande estaba lamiendo su cara, sus brazos y su pecho; al despertarse, este desapareció. Escuchó una voz que decía lo siguiente: "No me tengas miedo, yo no soy de aquí, soy de otra parte. Viendo que ibas solo y triste por la muerte de tu padre te vine siguiendo, cuidándote de todo el peligro y, cuando te quedaste aquí, yo también me quedé contigo".

Al escuchar esta voz, mi padre se quedó en el mismo lugar y por la madrugada se levantó, cogió su escopeta y caminó hacia su casa. Al llegar a la casa entregó a su madre la presa que cazó. La madre apresuradamente la preparó y sirvió a su hijo. Pero mi padre no aceptó el plato por el sueño importante que tuvo. Más bien cogió el tabaco y se fue hacia el río Kenkuim, a la choza donde él acostumbraba ir todas las tardes. Allí durmió cerca del río. (Según la tradición, cuando se tiene ese tipo de sueño jamás uno debe quedarse a dormir en la casa para no contagiarlo a los demás).

Juventud y matrimonio: en el mismo mes que falleció su padre, él se fue a Santiago con su tío Unkuch, que lo llevó para que pudiera olvidarse de las penas que sufría por la muerte. Fueron a visitar a sus familiares. Luego pasaron a Yaupi; llegaron únicamente a la misión porque desconocían a sus familiares. Allí pudo observar a muchos jóvenes internos (como 200), y a algunos padres de familia que estaban sentados con los pies amarrados; los salesianos de la misión los habían atado porque no aceptaban la propuesta de que sus hijos e hijas sean llevados al internado. Debían permanecer amarrados los pies junto a un tronco grande, del que no se moverían hasta que decidieran dejar a sus hijo e hija.

netsepnum nukainia tura shintiamujai nekapek mash menkakarmiayi. Tura áyatik chichainia antukmiayi: "Wiíyaitjai, ishamkaip, wikia junianchuitjai, yajaniaitjai, mitiaikiamam apa jakamtai kuntuts wea asakmin patatukin winijmé, itiurchat nankatramsain tura juí jua asakmin wisha amijai juakjai".

Uunt Naikiai-kia chichamun antuk nuink juakmiayi, nuyá tsawaamunam nantak, nii iskupit-ri achik, jintia ni jeeni jeamun achik waketkimiayi. Jea jea, chinki maamuka nii nukurin susamiayi, imiatik kanaru asa. Nukurinkia warimiash achik iniarka nii uchirint jusa apusamiayi yurumat tusa. Niinkia kanaru asa, apatuk nukuri suamun iniais, antsu tsaankun achik entsa Kenkuim naartinium, nii aakri aakmarma aa asamtai nui tuke wu asa wemiayi. Entsá yantamas kanarmiayi. Shuarka ainí kánakrikia jeanka kanushtainti, wi kanarman chikichan utsukaij tusa.

Natsamarma nuya nuatkamuri: Aparí jakamtai nuu nantutinmank nii iichrí pujamunam santiaknum iichri jukimiayi, aparí jakamtai uuteak waitiakui nuna kajinmatkit tusa. Nuyan Yaupnum nankamakiarmiayi, antsu nuinkia nii shuari nékainiachak áyatik uunt matsamtainiam jeawarmiayi. Uunt wea matsamtainmanka ayatik natsa nukap jimiara washimchashia, uunnt pujuinian wainkiarmiayi. Tura apawach pujuinia nawenam jinkiarmá matsatainian wainkiarmiayi. Juka uunt wea nii nawantri nuyá uchirin init enkemás unuimiararat tusa nakitiainiakui aitkiarmiayi. Aitkiasan nawé jinkiá pujuartiniuyayi apawach, nawantur tura uchir juakarti tuiniakui akupkartasa.

Al retornar, fueron reconocidos por algunos de sus familiares: Atamaint y Jiukam. Terminadas estas visitas regresaron a sus casas en Bomboiza, donde se encontraba su madre. Aún le quedaba por permanecer algunos años con su madre, ya que ella no podía abandonar a sus hijos. También se paseó por Nan̲kais y Wawaim, fue a visitar a su tío Usha; luego retornó otra vez a su casa. En los tiempos que pasó con su madre, acostumbraba tomar *maikiwa* (floripondio) para conocer su vida futura. Una tarde se fue a la playa del río Ken̲kuim, a la que tenía costumbre ir. Llevó *natem* y allí lo bebió. Primero escuchó el fuerte ruido del agua, el soplo de un enérgico viento y una voz que le decía: "Vea, mira, el hijo de Wisum que se internó en la misión está casándose". En ese instante observó una multitud; al centro, caminaban dos parejas de novios recién casados vestidos de blanco. Mucha gente, en silencio y asombrada, caminaba junto a ellos. El señor que le dio la noticia estaba cabalgando y de repente desapareció. Esa visión que tuvo era el pronóstico para internarse, contraer matrimonio y ser un padre ejemplar en el hogar.

Nii waketainiakui nii shuarin̲kia nekawarmiayi Atamaint nuyá Jiukam. Nuyan̲ka iraasar nii jeen Pumpuisnum waketrarmiayi nii nukuri pujamunam, niin̲kia wari nii uchichirin̲kia ajapa ikiukchamniuyayi. Nan̲kais Wawaim nii iichri Ushap pujamunam irasmiayi. Nukurijai pujak-ka nii pujustiniuri nekaatsa wakera asa tuke Maikiuamniuyayi. Kiákui Ken̲kuimi kanusri túke wetairi wemayi. Natema jukí we umarmiayi. Nui entsa saa ajamunam, mayai suut umpui ajamunam chicharkamiayi. Timiayi, ¡nua! ¡iista!, ¡wisuma uchiri apachnum pujumania nú nuateawai! Nui aishman nii nuarijai yama nuatak pushí puju entsáru wininian tura ukunman̲ka patátuki wininia iismiayi, shuarka nukap kawen̲ki niijai wininia iismiayi. Shuarka mua pújunam entsatka chicharak warichik men̲kakamiayi.

Después de eso, con la intervención del padre Antonio y el padre Luis Casiragui se internó por dos años. Los salesianos, cumpliendo las palabras encomendadas por el difunto Joaquín Naikiai, buscaron al joven Hilario y lo llevaron al internado, lo que gustosamente aceptó.

Nuyan̲ka uunt wea Antonio tura Luis Casiragui chichampruk, natsa uunt wea pujutainiam en̲keamiayi, jimiara uwi pujusmiayi. Nii aparí jaka chichama anturka asa uuntka. Nuna umiak Hilario pujamurin werí iniasar niisha warás ayu takui jukiarmiayi.

Antes de internarse, ya había hablado y planificado el asunto de su matrimonio con la hija de su tío[132] Miguel Jintiach.

Uunt wea pujamunam wetsuk nii nuatkatniurin̲kia yaunchuk aujmatsamu takumiayi ichri Miguel Jintiach

132 Nota de Rosa Naikiai: se llama *tío* al hermano de la madre o su equivalente, o al suegro (*iich).*

Él y su esposa aceptaron porque lo veían joven, bueno y huérfano. En ese tiempo, Estela, su hija, estaba interna: fue llevada por sor Teresita, sin conocimiento ni consentimiento de su padre, solo de su madre, a quien le insistieron hasta que aceptó. Estela se había escapado una vez de la misión porque amaba mucho a su madre y no se acostumbraba a estar sin ella. Las monjitas la fueron a traer: su casa estaba cerca de la misión. Con el pasar del tiempo, la señorita ya se acostumbró a vivir con ellas porque vio que allí aprendía muchas cosas. Además, sor Teresita era muy buena, se consideraba una madre más: jugaba con ellas y les hacía chistes. Su madre la visitaba cada domingo y de paso escuchaba misa.

nawantrijai natsatka puja. Ichrikia ayu tiarmiayi natsa penker tura mitiak asa yajá we, wait-tsaink tusar. Nankais atúni nua susatsar pujuinia nekawar uunt Jintiachka nuarijai ii nawantri Estela susatai tiarmiayi nii awe yaja we, kanak wait-tsaink tu enentaimias. Nui nii nawantrinkia inít apachnum pujumiayi. Nukuach Teresita, aparinkia nekachmanum aya nukuríniak uják ujuákmiayi. Yama nankamtainkia menaintiu iniasmatai atsa tiniuiti, tura nuyanka imiá inintrakui nuinkia ma ayu timiayi. Chikichkí nii nukuri pujamunam jinki wemiayi unuimiachuk asa, nukuri anea asa, ninki pujuchu asa nuyanka nii jé aranchich asa itiarmiayi. Nuyanka ma pujús, pujús unuimiakmiayi tura nukuachijai tuke pujustinian wakerukmiayi. Juka urukamtai unuimiakmia tikia nuin nukap unuimiamu akui, pushí apartinian, pushí tamer aitkiatniun tura pushí janaku anujkatniun nuya apach apatku iniarkatin unuimiainiakui, nijiankia yamaram iimiayi. Tura apach nuka kuirach irunu arakmaktin unuimiamiayi. Nukuach Tesita-ka tii penkerauyayi, niinkia nii nukurí aintsan enentaimniuyayi niijai nakurakui, tura nakurumtikma asar, tura nua penker tuke imin arat tusa chicharin armiayi. Nii nukurinkia tuke ayamtaitin arutma chichame antak iyutsa weuyayi.

La señorita Estela desconocía los arreglos a los que habían llegado los mayores sobre su matrimonio. Cuando Hilario se internó, empezó a trabajar cuidando el ganado. Era un trabajo duro: se levantaba a las cuatro de la mañana e iba a

Tura Estela-ka numtak uuntak nii nuatnaitniunka aujmatsamun nekachmiayi. Hilario Naikiai, apachnum, uunt wea matsamtainiam pujak waakan iistinian juarkimiayi. Nekas takat tii itiurchatauyayi. Tsawaamunam nantakí waakan

cambiar[133] las vacas, repicar las malezas, sacar la leche. Regresaba a las diez de la mañana. Se iba nuevamente a la una de la tarde, llevando sal y la batea para salar a las vacas, curar los gusanos y los *tupes*[134] y cualquier otra actividad relacionada con el ganado. Eso era la rutina de todos los días. Durante esa época, había días en que se demoraba y no llegaba a la hora fijada para el desayuno. Cuando sucedía esto, sor Inés no permitía que le sirvieran la comida, tanto el desayuno como el almuerzo; le reprochaba: "Solo para tragar la comida de los superiores[135] se atrasa". Sufrió mucho; sin embargo, todas esas experiencias le fueron muy útiles para la vida.

jiinkiartasa, nupa yajauch tsapainiana nuna kuantratniun tura muntsun ijiuratniun weuyayi. Etsa nawe ajasmatai waketniuyayi. Ataksha kiaarai tutupint chikichik ajasmatai we tura ichinkian achik waakan entsa susatsa, sumairí tsuartasa tura warinkisha saaknium najanatsa weuyayi. Juní tuke tsawantin takatrinkia najanniuyayi. Juniannk, kashik we tsawaar taakui yurumatniunam taamniuyayi. Turunamtainkia nukuach Ines tii kajen ayayi tumak niinkia apatuk susarain tusa surimniuyayi káshik tura tutupnisha aintsan. Nakítniuyayi. Ayatik uunt wea apatkuri kujartasa tammeawai tiniuyayi nukuach Ines tumasha nekás nekaamka aniuchuyayi. Nukap waitsamiayi, tumasha nu mashi waitsamuri nii iwiakmanum penker wainkiaiti.

Padre de familia: después de dos años de internado, los padres le aconsejaron que se casara con Estela. La señorita se negó rotundamente, porque todavía se consideraba niña y desconocía totalmente lo que era formar un hogar. Finalmente, la obligaron a casarse. Una vez que contrajeron matrimonio fueron a vivir en la casa de su madre. Luego, donde su suegro. Mientras, consiguió tierra para cultivar y hacer pastizales. Cuando los pastos estuvieron maduros, compró ganado. El dinero que obtenía le permitía mantener bien a sus hijos. Fue líder de la

Apawawach ajasu: Jimiara uwi uunt weanam pujusmatai niinki chicharainiak nawant Estelajai nuatnaikiata tusa chicharkarmiayi. Nuna Estelaka penke nakitramiayi, uchi asa, nua uunt najantaisha jeachu asa. Nekás chichainiaka naki nakimian nuatmamtikiarmiayi. Nuwant nuatak nii nukurín pujustasa wemiayi nú jeanmank tura pujús pujús nuinkia nii ichirín pujustasa wemiayi. Nuinkia nunká achik, saak waakanu araatniun juarkimiayi. Saak tsamakmatainkia waakan sumarmiayi. Waaka nukap ajakí weakui saaksha tsakaki

133 Nota de Rosa Naikiai: *Cambiar*: se refiere a mover diariamente el ganado de un lado a otro para asegurarle acceso a la pastura.

134 Nota de Rosa Naikiai: *Tupes*: larva que se crece en la piel del ganado vacuno. Término regional no shuar.

135 Nota de Rosa Naikiai: *Superiores:* misioneros que tenían un menú diferenciado respecto a los internos e internas de la misión.

comunidad, trabajó como síndico[136] por algunas ocasiones.

Vida actual: vivió todas las experiencias con esfuerzo y sacrificio, y sirvieron para que hoy las cosas, de cierta manera, le resulten fáciles. Su afanes más duraderos han sido trabajar fuerte en la ganadería, mantener bien a sus hijos y apoyarles con la educación formal. Así, a los once hijos les dio el bachillerato —dos de ellas solo lograron llegar hasta la primaria, por su propio desinterés—. Recién casado, se dio cuenta de que había que dedicarse mucho al trabajo de campo, así lo hizo y eso le permitió comprar tres grandes fincas en distintas comunidades y otros bienes. Tuvo 14 hijos, perdió uno a causa de una enfermedad. Por dedicarse a darles estudio, no tuvo la preocupación de llevarlos a la *tuna*, como era la costumbre. Antes había esa necesidad porque vivían en constantes guerras y todos tenían que estar alertas ante cualquier arremetida.

Ahora casi no hay guerras, ya no hay temor de algún ataque. Actualmente, doce hijos son casados, uno es soltero y está estudiando en la capital, con el apoyo económico de sus padres, familiares cercanos y salesianos. Hilario Naikiai y Estela Jintiach viven solos, pero reciben muy seguido la visita de sus hijos e hijas,

wemiayi. Uunt Naikiaikia irutkamu emtuktinian enentaimniuyayi, tuma asamtai irutkamu uuntri anaikiam nukap pujus takakmasmiayi.

Yamai pujamu: Mash waítsa pujús unuimiarmarinkia nukap yainkiuiti yamai iturchat wainkiusha yupichuchich awajniuiti. Nekaás penker takakmastin wakeramurinkia waakaiti, uchirin penker iis unuimiartin wakeruiniakuinkia utsuktinian. Tuma asamtai nawe chikichik uchirinkia natsa unuimiataniam amukaru ainiawai tura chikichkia ayatik uchi unuimiatai amukaru ainiawai juka niinki unuimiartinian wakerukcharu asarmatai. Yama nuatak pujús nukap takakmasmiayi tumak nunka nukap sumakmiayi chikich irutkamunam, nuisha takatan nukap takasmiayi tura chikich waintiancha wainkiamiayi. Yamai tsawantainkia nukap takastinian utsumna wainniui. Nawe aintiuk uchin takusuiti nuyá chikichik ajakraiti sunkur achikiam. Uchi unuimia pujuiniakui tunanam jukitniunka enentaimrachuiti. Yaunchuka tuke maniak puju asarmatai nuna enentaim wearmiayi tuke iwiarnar itiurchat akuisha maniktianian enentaimin asarmatai.

Yamaikia yaunchu uruka ainin mesetsha atsawai, ishamkatniusha atsawai. Yamaikia nawe jimiar uchiri nuatka ainiawai, chikichik natsa micha nunkanam apari, nii shuari nuya Salesianos utsuamujai unuimiak pujawai. Hilario Naikiai nuya Estela Jintiach ninki pujuiniawai tumasha uchirí tura

136 Nota de Rosa Naikiai: Síndico: cargo de jefatura de la organización comunitaria nuclear denominada Centro.

que velan por ellos y los apoyan cuando necesitan. Hoy, a pesar de su edad y sin tanta fuerza, siguen dedicados a la ganadería: están mayores y lo hacen con la ayuda de su hija, que vive cerca de ellos.

Hilario ya no colabora en las mingas, por su edad. Siempre aconseja a sus hijos que trabajen, vivan bien, no armen líos, reflejen la conducta de su padre. Siempre está pendiente de los problemas de la comunidad y de la política del país.

Lo que dicen los mayores sobre la educación shuar y la educación formal: la educación shuar era muy compleja, abarcaba muchos campos para permitir el desarrollo integral. En todas las etapas la persona era fortalecida física y espiritualmente. ¿Por qué fortalecida físicamente? Porque recibían el alimento sano y gratuito que Nunkui les proporcionaba por medio de la naturaleza. ¿Por qué era fortalecida espiritualmente? Porque cumplía con todos los ritos de la cultura shuar. La educación garantizaba un ser completo, capaz de responder dignamente como mujer y hombre en la sociedad shuar. La educación se desenvolvía en espacios específicos para la mujer y para el hombre.

La educación formal: cuando los shuar de Bomboiza conocieron por primera vez lo que era la educación formal, la vieron muy interesante y necesaria, sobre todo por el uso del idioma español.

nawantri tuke iiniawai, tuke iisar pujuiniawai warinkish utsumainiakui tuke utsuiniawai. Aintsan yamaisha uuntaitiat waakanam takakmawai tamasha yaunchu uruka nunichuiti uunt ajasú asa nawantri yaimiui aranchich pujá asa.

Irutkamunmanka ipiama takastinmanka yaimtsui uunt ajasu asa. Tuke uchirincha penker pujustinian, takakmastinian, itiurchatnum enkemawaraint, apari urukuit aintsank aarat tusa chicharniuiti. Irutkamunam tura ekuatur itiurá puja nuna tuke iis pujuwaiti.

Yamai unuimiatai tura shuara unuimiatairi. Shuara unuimiatairinkia tii iturchataiti, waitsatniuiti, shuara unuimiatairinkia nukap achitraiti aents tuke tsakarat tusa wakeramu asa. Uchikia mash tsakatnumka tuke iniashnum tura enentaimtainiam ikiakat-tai auyayi. Iniashnum urukamtai ikiakarmasha armia? juka nii apatkuri sumatsuk, Nunkui kampuniunam sukartusma yuinia ásar. Urukamtai enentainmasha ikiakarmait?, juka uchi tsakaruka mash tsaankramu, natemamu, maikiuam-mamu imikiu asamtai (imikiu se dice a la persona que ha experimentado todo los ritos existentes de la cultura shuar.) Nekas shuara unuimiatairinkia takamtsukeuyayi, nii pujamurin aishman tura nuwa warinkish penker jukitniun iwiarnauyayi. Shuara unuimiatairinkia nekás nuanu tura aishman unuimiatairi akankamuyayi. Shiram pujús unuimiartinniam ankan iismauyayi.

Papijai unuimiatai: Yamai unuimiatai nekaachma shuar nekawarka tii wakerukarmiayi apach chichaman chichainia asar nui imian iisaruiti. Nekaska apachin imian ii wearmiayi nii

Porque eso es lo que apreciaban de los colonos y querían que sus hijos también lo aprendieran. Y la mejor forma de aprender era estudiando; quienes aprendían el español eran muy apreciados por su gente y despreciados quienes no lo hablaban: creían que los que hablaban español pensaban más que los que no lo hablaban. La implementación del nuevo sistema de educación tuvo ciertos inconvenientes: permitió convertir los espacios privados en públicos; por ejemplo, el matrimonio era algo privado y hoy es público. En la educación shuar, los padres eran los únicos que conocían, seleccionaban y definían a la novia o novio de sus hijas e hijos. Para seleccionarlos se fijaban más en su parentesco, lo que aseguraba un buen vivir a sus hijas e hijos. El matrimonio era muy oculto. La señorita shuar que no lograba cumplir todos los ritos que le permitían ser mujer no podía estar en los espacios públicos, debía mantenerse en los espacios privados de su familia.

Hoy, desde niñas ya están de novias y todo el mundo sabe, menos los padres que son los últimos en enterarse. Hasta embarazadas llegan a recibir el sacramento del matrimonio; otras nada, se quedan como madres solteras, incluso sin saber de quién es el hijo. Los hombres no respetan a las señoritas, a pesar de que van al colegio y la universidad. No les sirve de nada el estudio.

chichamprin tura uchirincha apach chichaman unuimiararat tusa wakerukarmiayi, nekaska ayatik ya unuimia niinki apach chichamnaka penker unuimiarartiniuyayi. Nunisank ya apach chichaman unuimia nuka nii shuarik tii penker ii wearmiayi tura unuimiachuka aintsan nakitramu pujuyayi. Aintsan apach chichaman chichainiaka nukap enetaimniuapitia tura chichachuka enentaimchapitia tusa enentaimin armiayi. Yamai unuimiataijai iismaka ishichik itiurchat wainkiamuiti, ii shuarak nekatin, pujustin tama yamaikia mashiniu ajasuiti. Wats iniakmastai nuateamunam, yaunchuka ayatik nii aparí Ni nukurí ninki nekatin armiayi tura yamaikia nu niinki nekatin tama mashi nekainiawai. Shuar unuimiataijainkia, nii uchirí tura nii nawantri anajmarmari áyatik nii aparí, ni nukurí nekaa, iis, jú atí tiniu armiayi. Aruma nuí nii uchirí, nawantri penker pujusarat tusa, nii shuari iis ju atí tiniu armiayi. Tuma asamtai nuatkatniuka tii uukmauyayi. Nuwa natsach mash umikchaitkuiia akanka wekaichuyayi ayatik eken-num pujuyayi.

Yamaikia úchichik, nuachisha anajmarmari takakainiawai tumainiak chikichsha nekainiawai tura nii aparinkia arum nekainiawai. Tuma nii arutmajai nuatnainiaka ajaprukar nuatnainiawai, tura chikichkia penke, natsak uchin takusar juainiawai, aintsan yananu ajaprukuit nunasha nekainiatsui. Unuimiatainiam aishmansha unuimiayat nuachincha penké arantuiniatsui uunt unuimiatai unuimiainiayatsha.

El robo crece: desde los niños más pequeñitos hasta los más grandes roban; muchas veces, los padres son cómplices del robo de sus hijos: si los descubren, no les aplican castigos, lo dejan pasar, y el robo va creciendo. Antes había muy pocos que robaban, ahora es una costumbre y nadie dice nada.

Kasa tii paant iiamu. Uchichik tura uuntcha kasamenawai, aparisha nii uchirí kasameakui nekaasha páchitsuk pujú ainiawai, asutcha ainiawai, antsu iniaisar iniankeakaar uunt awajenawai. yaunchuka kasamenakuisha naitkianam iwiakar ajau armiayi tura jiinium jimia utsantawar kayuin armiayi tseré aesawartasa. Antsu yamaikia penke tuiniatsui kasamenakuisha tuma tuke kasamtai aintsan najanawaru ainiawai.

La educación shuar ha sido sustituida por la educación formal que hace que el niño, la niña, joven o señorita shuar, en su mayoría, desconozcan y no practiquen las manifestaciones culturales que les permiten actuar con seguridad en la nueva sociedad en que se encuentra. Además, esa educación no tomó en cuenta nuestras costumbres y nos hizo creer que todo lo nuestro era malo e impidió que habláramos nuestro idioma y practicáramos nuestros ritos.

Shuara unuimiatai apachi unuimiataijai yapajniaiti tuma asamtai uchi nuwach tura uchi aishman nuyá natsach, nawant niiniuri nekatai nekatin jeainiatsui juka yamai tsawantai yamaram utuakmanum pujustinian tii yaimiawai.Papijai unuimiamuka ii nekatairinkia pachijchaiti, iiniuka yajauchi ainí iismaiti tumainiak ii chichame chichastincha nakitraruiti ii nekatairisha aintsan.

¿Qué es importante conocer?: todo ser humano es útil en la vida. Estar con vida significa que servimos para algo, que somos elementos constructores de la familia y de la sociedad. Conocemos algo desde que lo experimentamos o con la experiencia de otras personas. Lo importante de conocer es que logramos prepararnos para la vida. ¿Y para qué nos preparamos en la vida? Para ser hombres y mujeres útiles en la solución de los problemas. Para eso debemos reflexionar mucho y usar nuestra propia razón. Hoy la educación es muy importante, la sociedad actual demanda prepararse en diferentes campos, de acuerdo al interés del joven y la señorita. Lo económico también tiene que ver. Muy afanosos pueden resultar el joven o la señorita pero, si no hay recursos económicos, nada se logra.

¿Nekatniusha warí imianait? Tuke aentska iwiaknumka utsumtainti, iwiaku puja asar warinmankesh atsumamunam yaimniuitji, ii shuari tura tuakar pujustinian, eemkatniun pujaji. Iijai warinnkish nankamakui nékaji tura chikishjaisha nankamakui nekatincha áji. Nekas nekatniuka iwiaku pujusar atsumtinia nu nekatniuitji. Jusha itiura aitkiatniuit? Aishman tura nuwach yamai iturchat akui iwiaratai takurkia nukap enentaimsatniuitji, ii mutsukarijai takakmastiniaitji. Yamaiya juinkia unuimiartinkia tii imianaiti. Tuakmaka unuimiarat tusa tii utsumawai. Warinmankesh unuimiarun tura uchi wakeramu iistiniaiti. Kuittcha iistiniaiti. Uchikia unuimairtinkia ti jea wakerukminiaiti tumaitkiusha kuit atsakui nui penkesha najanachminiaiti.

¿Cuáles son los espacios de la cultura que debemos conocer?: para adquirir conocimiento los más importantes son:

— *La huerta (aja)*: la señorita va a la huerta guiada por la mayor y aprende el *anent* (canto de súplica), de acuerdo al requerimiento de la joven: el *anent* para la producción de yuca, pollos, chanchos y buen vivir en el hogar; para que su esposo no la abandone; para evitar la desgracia. Para que no le mate el árbol suplicaba a Shakaim. Además, las mujeres adúlteras hablaban entre ellas en secreto e iban a la huerta a suplicar. Realizaban las súplicas de las cuatro de la tarde en adelante, por lo menos una hora. Allí inhalaban el zumo del tabaco, se emborrachaban y, así, aprendían las súplicas con más facilidad. La mujer enseñaba a su hija, con el ejemplo: las semillas de yuca que hay, cómo sembrar las estacas de yuca, las semillas que no sirven para sembrar, cuándo está madura, etc.

— *La cascada (tuna)*: los jóvenes y señoritas eran preparados con tres días de ayuno para bañarse en la *tuna* y terminar inhalando el tabaco.

— *La casa (jea)*: al levantarse, la gente colona acostumbra cepillarse los dientes y asearse. La costumbre shuar es levantarse a las cuatro de la mañana, cocinar la wayusa, la bebe toda la familia hasta hartarse y vomita todo como lavado de estómago. Allí, el jefe de la casa levanta a todos sus hijos y empieza la ceremonia del consejo: cómo comportarse para ser un joven responsable y útil, una vez

¿Shuarnumsha tui imiankasha unuimiartiniat? Shuarnumka nekaska jui nekamniaiti:

—Ajanam: Natsach nii nukurí juki weakui we anentan unuimiawaiti nii wakeramun. Yurumak nukap susat, shiamna, kuukna tura nii aishrijai penker pujustinian mashiniu awai. Aishri ikiukí, warinkish yajauch kishmartin, numi mantuawain tusa shakaimian seatniuiti. Nua tsanirijai puja waitmakam ninki uumsar aujmatsar ajanam anentruatasar weu ainiawai. Etsaka aintiuk patamsamunam anentrin ainiawai. Nui tsaankun mushutkar, nampek warikmas nakumin ainaiwai. Nukuka nii neka asa tsanimpia naari nawantrin unuiyawai. Tsanimp itiura aratniuit, tsanimp yajauch wantsa arachmin ainia tura turunkmataisha urukuit nu mash jintiawai.

—Tuna: apachrinkia nii tiranki jintiawai, menaintiu tsawantan ijiarmamtikiawai tuna karamat tusanka nuyá penker iis tsaankun mushutmamtikiawai.

— Jeanam: Apachkia nataak-kia nai tuke entsajai tura nii tsuakrijai nijiamawaiti. Shuarka tsawaamunam aintiuk ajasmanum wayusan paitiak nii shuarin mash umamtikra, iimimtikniuiti wake nijiartasa. Nui nii uunt ya puja nantaki nii uchirin inianki chicharniuiti, nii itiur arumaí pujustiniait nuatak pujaksha. Shaurnum pujaksha itiurá wekasatniuit, ajanmani, ayamach

que contraiga el matrimonio. Las reglas de la sociedad shuar: no caminar cerca de la huerta para no ser acusado de mujer u hombre adúltero. Para casarse, por lo menos, saber cómo se construye la casa shuar, si no, no puede y es una vergüenza.

wekasachtin tsanirmawai tama aij tusar. Nuatkattsarkia shuar jea najanatniun neka atiniaiti nuinchuka nuatkachminiaiti, natsantaiti.

— *Campo de trabajo*: el hombre shuar iba al lugar de trabajo con su hijo; allí le enseñaba, con su ejemplo, cómo trabajar, los tabús sobre el trabajo y el cultivo en sus diferentes etapas de desarrollo.

—Takatnum: Shuar aishmanka takatnum we nui tuke takak uchirin takakmastinian jintintiawai. Itiura takakmastiniait, wari numi irunea, takakmakur wari najanachminait tura arak arakmamu itura tsawit nuna mash jintiawai.

— *En la montaña*: cuando iban a la selva, enseñaban las técnicas de caza, los árboles maderables, los animales comestibles y no comestibles, las hojas comestibles y venenosas, los insectos y animales comestibles y no comestibles.

—Naitnium: Eamutsa wenak itura eamkatniuit, numi naari, yajasam yutai tura yuchataisha, nuka yutai tura tseas-sha, uchich yajasmach, urutai wekainiuit nu mash jintinniuiti.

— *El río*: allí, los adultos enseñan las técnicas de pesca, los nombres de los peces según van cosechando, los momentos de poner las trampas, la manera de hacer el *ayampaco*, los peces de los que se debe tener cuidado, los tabúes.

—Entsanam: Entsanmanka namak itiurá nijiatniuit, namaka naari, itiurá washimtain urutai washimtain, yunkurak yunkunatniun, namak penker iistinian tura namak nijiátakur warí najanashtiniait nuna mash jintiawai.

¿Que pensaron los mayores de la educación no shuar, de la escuela y del colegio?: en Bomboiza, al implantarse la educación formal, los salesianos informaron a los jóvenes y señoritas shuar que debían ingresar a la escuela o al colegio. Les prohibieron tener enamorados y se les comprometió a estudiar. Al escuchar estas palabras, los jóvenes y señoritas shuar se asustaron y, al mismo tiempo, se alegraron muchísimo. Para ellos y ellas era un orgullo ingresar a la escuela y al colegio.

¿Uchi, natsa Yamaram unuimiatai urainiarmatai shuar waritia anentaimsarmia? Pumpuisnum, arutman anentaimtin ainia, yamaram unuimiamu atatui, atum unuimiartattrume tiarmiayi. Yamaikia atumi anajmarmarinkia iniaisarum unuimiartattrume tusa tiarmiayi. Aishman tura nuwach natsaka juna antukarka sapijmiakar tii warasarmiayi, niíjiainkia imianaitji tusa enentaimsaruiti.

Lo importante para ellos era la educación que iban a recibir. Nunca se imaginaron que, en algún momento, iban a estar estudiando, y consideraron muy importante la preparación en diferentes ramas (peluquería, sastrería, etc.). Creían que toda la vida se dedicarían al cultivo y la limpieza de las *papachinas*.[137]

Nii enentaimsarka shuar natsa aishman, nuwa, unuimiartin iimian iisarmiayi. Nii yamaram unuimiataijainkia unuimiartinrinkia penke enentaimsacharmiayi, tuma asa iimian iisarmiayi nankamnia unuimiamu akui, intiash tsupirtin unuimiainiakui, apakmartincha amiayi. Tuke árak arakma tura ipiantu pujutajiapi tuu enentaimmiarmiayi.

Sin embargo, los que debían estudiar eran las y los más jovencitos/as; en cambio, los adultos solo trabajaban el campo, en los pastos, cuidado de ganado, en el cultivo de la yuca, del plátano y fréjoles para la alimentación y mantención del internado de reciente creación.

Unuimiartinkia ayatik natsach unuimiarmiayi tura uuntka áyatik takakmastinian, saak araatniun, waaka iistinian, paantam, yurumak nuyá miik aratniun uchi ayurkatniun arakmau armiayi.

Mi historia de vida

Niñez: mi nombre es Rosa Angelita Naikiai Jintiach; nací en la parroquia Bomboiza, cantón Gualaquiza, provincia de Morona Santiago, el 11 de febrero de 1972. Somos catorce hijos e hijas: cinco hombres y nueve mujeres; una falleció con fiebre reumática, según el diagnóstico médico; según criterio shamánico, alguien le había hecho daño. Soy la sexta. Mi madre me contaba que sufrió mucho para darme a la luz, demoré mucho tiempo para nacer y ver las maravillas de este mundo. Estaba muy gorda.

Uchi asa: Winia naarka Rosa Angelita Naikiai Jintiach-iti, Pumpuis akiniaitjai, waakis uunt matsatkamu Morona Santiago, nawe chikichik amanum, nantu yuranknum, uwi, nupanti, usumtai washim, tsenken nawe, jimiarnum akiniaitjai. Yachintiuk yachintiuk, ewej ainiawai tura ii nuatikia usumtai ainaiaji. Nuyá chikichik jákaiti. Apach tsuak-kratniuka sunkur timiayi tura uwishniuka yajauch najanamuiti tiaruiti. Nukur chichartak winia takursataj pujus, najaimiak tii nukap waitsaiti aintsak wárikia takursachuiti. Ápuyajai.

Desde muy niña iba con mis padres a la finca en Miazi, desde Bomboiza; lo hacíamos en el "turno";[138] luego caminábamos largo desde Miazi hasta Argelia, cruzábamos el río Chuchumbleza para

Uchichik ii nunke chikich irutkamunam aa, Pumpuis pujusar Miazi nankamakir Argelia jeuyaji, nuya CHumpias katinkiar nankamakir ii aakrin Kunchaim pujá jeuyaji tuke, nuinkia nunkaka

137 Nota de Rosa Naikiai: *Papachina*: tubérculo amazónico.
138 Nota de Rosa Naikiai: Turno: servicio de microbuses a horas establecidas.

llegar al lado del Kunchaim, donde teníamos una finca muy grande. Salíamos de Bomboiza a las seis de la mañana y llegábamos a la finca a las dos de la tarde, aproximadamente. En invierno el camino era pésimo: lodo profundo porque la gente *jateaba*[139] tablones para vender en Miazi. Mientras caminábamos, un pajarito llamado *tiink* cantaba *tin, tin, tin*. Cuando mi madre lo escuchaba se apuraba a decirme que caminara pronto, que el río iba a crecer, que no íbamos a poder cruzar y nos ahogaríamos. Al escucharla, me ponía nerviosa y trataba de caminar lo más que podía. La lluvia caía y las crecientes llenaban el río, pero lográbamos pasar al otro lado. Así conocí que ese pajarito *tiink* llama a las aguas o pronostica los aguaceros.

uuntauyayi. Kashik ujuk ajasmanum jinkir kiarai jimiar patamsamunam jeuyaji. Yumitinkia jintiaka ti yajauchiyayi, shuar numi muajai ikianainiak Miazi suruktasar tsakus tii nukap auyayi. Yutustatuk ajasmatainkia chinki chichauyayi, tink, tink, tink, nuka yumi yutukat tusa, nui winia nukur antuk chichartak: wari juiktá yumi yutuktatui, entsa taamtai entsá katinchataji, jakertatji. Nuna antukan sapijmiakun wari wekainiuyajai. Iikia ii aakrin jea pujarin nujanka tauyayi. Nui wisha chinki yumi untsuanka nekaítjai.

En cierta ocasión, mi madre, mi padre, mi finada hermana Inés y yo, que todavía no ingresaba a la escuela, fuimos a la finca por una semana. Allí apenas teníamos una choza donde nos quedábamos. Mi padre solicitaba a su hermano, Nankitiai, los utensilios para la cocina. Ese fin de semana se fue a devolver las ollas y despedirse. Yo me quedé con mi hermana Inés, de apenas tres años. Cuando mis padres se demoraron mucho en regresar, me puse a llorar largo y amargamente. De pronto escuché que un animal desconocido maullaba, cada vez más cerca; yo suponía que venía por el camino hacia la choza. Imaginé que era un demonio, dejé de llorar y me apresuré a recoger las ropas tendidas, las doble y metí en el saco amarrándolo bien. Me pregunté: "¿Qué hago, me alejo de la choza o me quedo escondida debajo del

Winia aparjai, nukurjai kaír Cornelia chikichik uwi ajapen takaku, tura chikich kaír Ines menaint uwi tákaku nuka jákaiti yamaikia nuya wi ewej uwi tákaku, unuimiatainmanka enkemcha pujá ii núnke iistai tusa tuke weu asar wemiaji, chikichik atsakamu pujusar wakétkemiaji. Aparka nii yachín, tiikia arancha pujá asa ichinkian seamniuyayi tuke. Atsakamu amunakui, waketu asar ichinkian ikiasma awakektiasar wearmiayi nukurjai, nuin weaji tiartaitsar. Wikia winia kairjai Ines juakmiajai. Nui aparka wari tainiachkui uutan juarkimiajai. Nukap uutin asan yajasma chichaki jintia apapek winia nekaan uuteamuka ikiukin warimias jaanchin anarma aan achikian enketainian enkean jinkimiajai. Wisha urukataj? peaknum uumkanash juaktaj?, junianka wetajash tusa enentaimsan

139 Nota de Rosa Naikiai: *Jateaba:* arrastrar tablones con la mula.

peak[140]?". Decidí coger el camino por el que se fueron mis padres, para eso había que cruzar el río Chuchumbleza. Solté a todos los perros que estaban amarrados, para que no se los lleve el demonio. Cargué en mis hombros a mi hermana Inés y empecé a caminar apresurada con mis perros, que ladraban de alegría. Luego de cinco kilómetros de camino, me acerqué al río, busqué el palo que mi padre dejaba justo para cruzar apoyándose en él. Lo encontré, y vino a mi mente lo que mi padre me decía, cuando nos tocaba cruzar el río: "Así debes coger y apoyarte en el palo". Yo creía que sí era capaz de pasar sola. Ningún temor se me presentó, sujeté bien con la chalina a mi hermana Inés, agarré el palo y me puse a cruzar. Di siete pasos desde la orilla, y ya sentí que me ganó la corriente y solté el palo. Mientras me ahogaba yo pensaba en mi hermana Inés y en mis padres, ¿qué pensarán de nosotras? Los perros grandes cruzaron el río y los pequeños se quedaron llorando.

antsu apar wearainia aaí patatuktajai tusan yawancha mashi atiran iwianch jukiarain tusan nuyanka winia kaichirun entsakan wemiajai, warimias winia yawachirjai ninkia warármiayi. Entsá jean, numi katiitiai aa asamtai, achikian katinmiajai, apar numijai juní numi achikiam katintiniatme tiniu asamtai nuna enentaimsan katintasan pujumjai. Nui wisha wiki katinminiapitja tuu enetaimniuyajai, tuma winia kaichirun penker káki entsakan numi achikian katiakun áyatik entsá jurukmiayi nuka nekás nekamka warin katintaj, jeachmiajai. Jakeákun kairsha aparsha, nukursha nekainiawash tusan jakeakun enetaimmiajai. Yawa uunt ainiaka warichik katinkiar wearmiayi niinkia neká asar tura uchichikia uutu pujuarmiayi katítsuk. Jakermaka esantinkia jimiara washimramu nekapmarmiayi. Kayanam achimkiamjai nunasha wisha penkerka nekatsjai itiursantsuk iimia shiirsha achimkiayaj. Kayaka muchitkiain tusa wikia kakaimjai nukap kijín aij tusan jiinkitsan. Jiinkin kairu pushiiri awash tusa iisan atsumiayi, misu jinkimiayi tsetsekai jaak. Wikia misu aimiakan pushirun anarmajai jujukat tusan tamasha káshi ajasmiayi. Aparun anenakun ishichik ayampran nuyánka kampunniunmani waketkitjai timiajai nuninkia jintia atsa asamtai. Tu enentaimiu pujai nekachma apar waitmakar jea wetai tusa juramkimji. Kairnaka apar entsakmatai winiaka nukur entsartukmiayi.

140 Nota de Rosa Naikiai: *Peak*: cama de la familia shuar hecha con los tucos de guadúa.

Fuimos ahogándonos unos dos kilómetros y no sé cómo me agarré de una piedra, que se aflojaba mientras intentaba asegurarla para poder salir del río, tratando de disminuir mi peso. Hice mucho esfuerzo por salir. Y así fue. Salimos. Al ver a mi hermana: ya no tenía la ropa, estaba desnudita y muerta de frío; yo me desnudé, exprimí mi ropa, la tendí; ya en ese rato estábamos en medio de la oscuridad. Me dio pena de mis padres. Decidí descansar un poco y caminar por el monte para llegar al camino principal, porque por ese lado del río no había nada de playa. De pronto, llegó mi padre, nos encontró. Le cargó a mi hermana y mi mamita a mí. Yo no quería que me cargue, porque mi madre estaba embarazada de mi hermana Cornelia, no quería darle más peso.

Nukur ajapruk puja asamtai entsarkain tusa nakitmiajai kijimiakain tusan. Jea jear aparka warimias kachu uumputan juarkimiaiyi chicham etserkatsar nui winia wearsha aimkiamtai mash etserkamiayi. Urukamtai jiinkiniuram apar takui, iwianch winiakui jiinkiji tímiajai. Apar uutmiayi tura nuyanka nunkan suruktajai timiayi. Apar eamutsa wenakui jeanam epeni ikiurtu wearmiayi. Yamai inintrakui urukamtai aitkiarniuyarum tutai chichainiak saampia achimiakam pujakmin, namkamnia yuawain tusar aitkiauyaji. Tumasha, shushui tura yunkitsa maar warimias waketniuyaji. Kuntin maa, ijiun, mukin, pitiu neré, shuinia, nuyá nuka kuirach namank tanaktinian itiau armia nunaka nekajai. Yurank ainiaka yuamij tusa itiau armiayi. Kuntin maa itiamuka warimias wenkarar, painkia armiayi, nui iwiarainiamu iisar unuimiauyaji. Namank achiktá takui achin áyaji akainiakui. Wenkainiakui tura akainiakui iisha yaimniuyaji.

Cuando llegamos a la casa, inmediatamente mi padre hizo sonar el cacho y mi tío le contestó con el suyo; luego, en shuar chicham le informó todo lo que nos había sucedido. Cuando mi padre preguntó por qué habíamos bajado, yo le dije que llegaba un animal a llevarnos. Mi padre lloró y, en poco tiempo, decidió vender la finca. En adelante, cuando mis padres iban de cacería nos dejaban encerradas en la casa. Yo les preguntaba: "¿Por qué hacen esto con nosotras?" Ellos me decían: "Estabas con sarampión y no podías comer cualquier cosa, por eso te dejábamos así".

Tuke iiniak ikiurtam wemiaji, niinkia ayamtaitin tura kunkuk tsawantin, atsakamu juarmanum nuya nekapmamu jimiara nawe antiuk nantu nekapmamunam jui uunt wea matsatainiamunam arutma chichame antuktasar tau armiayi. Nuinkia ayatik juauyaji, tuma asár jintia ainkí tauyaji tura shuar jintiá pujuinia waitmakaij tusa uumniuyaji. Nui apar wininiakak chichamuri anturkar warimias jea waketniuyaji. Tumasha aparka nekam wemiayi najatkamu iisar tura sakí kukujin jintia tepenan wainkiar.

Regresaban muy pronto cuando mataban el armadillo o la guatusa. Si llegaban con cacería, traían palmito, *mukuint’* (larvas de coleópteros) y frutos como *pitiu*, *shuinia* y hojas tiernas, para que consumamos. Los animales cazados se preparaban en presencia de los hijos, así aprendíamos la manera adecuada de preparar los alimentos. Al momento de chamuscar la guanta se valían de nuestra ayuda, también para cortar la carne. Nos dejaban solas, mientras ellos, todos los domingos, los primeros viernes de cada mes y el 24 de cada mes, venían a rezar en la capilla de la misión de Bomboiza. Para entonces ya no nos encerraban, por eso nosotras, siguiendo el camino, acostumbrábamos bajar; en el camino había otros vecinos, nos escondíamos para que no nos vieran. Cuando escuchábamos las voces de mis padres, intentábamos regresar a la casa. Pero, al llegar, ya se daban cuentan de la situación por las huellas de los pies y las flores de pasto que cogíamos para jugar durante el camino.

Jea juakrisha tuke takatjai ikiurtamkiniuyaji, japimkiatin, jea iwiarkatin, entsá pununam aimkiatin, chinkim jea ikiankatniun nuyá jii ikiapartinian. Waaka ajapruku ainian ejaktanam jiiktin. Jusha urukamtai mash iwiara takustiniuitiaj? Juka warimias ayamach pujakui takakmastai tusar. Aparka apachitchin yuutasa weak jintia chinki uré ajapamu wainiak au chinki uré achikiaip tiniuyayi uchi uruku ainia wikia achiktaj tajai. Nusha urukamtai tutai arum nuatnaikiam aishrum ajapramawain tusa timiayi. Tuke takui imin auyajai, ajapamu aíj tusan. Tuke chinki ure wainiak-ka tiniuyayi. Nuyásha eamutsar weakrisha japa uunt nunka kutsarma wainkianka tiniuyayi. Japa kutsaruiti juka juni nankamasaip jaakmin nukap jatatme. Ikianchim uutkui ii shuari jakatui tuma asa uutui tuke tiniuyayi, aintsan nankamauyayi. Maamnia akuinkia apar maa wemiayi. Kashik tsawaar aparka jea ujuatin armiayi, niinkia waakan yuutsa wenak, wikia ukunam pujusan nayaimpiniam iisan, enentaimniuyajai iisha tuyankitiaj, nayaimpisha tuink amuna, nurancha wariniak írunea, puja pujakrisha iisha urukatjik? Nekas akintiai tura jataisha nekachuyajai tuma asamtai wiki inintrumniuyajai.

Cuando nos dejaba en la casa, siempre nos encargaban barrer y arreglar la casa, llenar de agua las calabazas, recoger las astillas de palo o leñas pequeñas y traerlas y prender el fogón. Además, debíamos poner a la sombra las vacas que estaban preñadas. ¿Y por qué tenía que estar todo listo?, simplemente para poder acelerar la preparación de los alimentos. Todas las cosas necesarias debían estar

Tamasha wi shuar jakamtai uutainiakui nuí nekaamiajai. Unuimiatainiam emkeman mashi penkerauyayi, nakuriniuyaji. Winia kairjai puach eaktasa juakmiaji nui jea warimias waketkimji nui ii apari urukamtai imiash wariksha taurum takui waitruamiaji. Nekas timiayi nusha unuimiaatainiam tuaktin akui, unuikiartin aparun ujakarmiayi nui aparka nekaa kajertamkamiaji. Aparka ti iirmauyaji,

cerca para poder cogerlas y utilizarlas con facilidad. De vez en cuando, con mi padre visitábamos a mis abuelitos, en el camino yo veía las plumas de los pájaros, como toda niña curiosa intentaba coger y jugar con ellas, cuando mi padre alcanzaba a ver me decía con voz fuerte: "No cojas, no se coge", y nada más. Cuando pedía que me diera el motivo, me decía: "No se coge, cuando lo ves debes dejarlo para evitar que, cuando te cases, tu marido te abandone". Yo le hacía caso porque no quería ser una mujer abandonada. Y esto me repetía las veces que encontraba las plumas de cualquier ave. Igualmente, al irnos de cacería encontraba, por donde teníamos que pasar, raspaduras en el suelo. Mi padre me decía indicándolas: "Aquí ha raspado el venado, no pises, ve por un ladito". Pregunté por qué: "Cuando seas grande y te toque la menstruación será normal, si lo pisas sangrarás exageradamente". Cuando lloraba el pájaro *ikianchim* decía que nuestro pariente iba a fallecer, que por eso llora, y así sucedía; cuando podía, mi padre los mataba.

aakmatai papi nukarí jakaij tusa nukap iirmauyaji, unuimiartasa mashi utsumamu amásmaka aintsan takustiniaitrume tiniuyayi aintsan warinkish amaschamuka atumka takuschatniuitrume tiniuyayi. Unuimiatainiam wetatme turutainaikui tii warauyajai, uchichik tii aujsatniun wakeriniuyajai Kair aujkui winiasha jintintruakia timiajai tuma chichartak ameka unuimiatainiam weakum unuimiartatme turutmiayi, nuinkia kuntuts enentaimpramiajai, wikia turutainiakuinkia tichainjapi timiajai. Aujtai papisha chichachuashit tusan enentaimpramiajai. Nuyanka unuimiatainiam Teresita Chiriapnum enkemamiajai. Tii penkerauyayi nui nampetan nuya nekapmartincha unuimiarmiajai. Yaunchuka unuikiartincha mashi takuchu armiayi jiikit-tsanka. Jeanmaya jiinki weakrikia jeashtaiti. Kairjai etsatin tura yumitin tii wekainiuyaji ejakmatsuk nui kitiamakun tii waitsaitjai. Ma penke jeashkur entsá tarar uminiuyaji. Uwitinkia narank tsamakar kákenakui achikiar mukunniuyaji.

En las mañanas mis padres me dejaban en la casa, mientras ellos iban a cambiar las vacas; detrás yo me quedaba pensando, observando el cielo y preguntándome: "¿De dónde somos nosotros?, ¿hasta dónde será el fin del cielo?, ¿qué habrá más allá?, ¿qué haremos de tanto estar aquí?". Sinceramente no conocía lo que es nacer ni morir. Cuando falleció un pariente y lloraban, allí recién supe. Cuando ingresé a la escuela todo era bonito y jugábamos. Con mi hermana, en una ocasión, en lugar de ir a la escuela nos quedamos buscando los *puach* (ranas) y llegamos temprano a la casa.

Unuimiatainmanka unuikirtin penker tura kajéncha irunniuyayi. Unuikiartin yajauchin iniakmau armiayi, uchi nuach uuntmarun ewej tura ujuk uwiniam pujuiniajai. Yamaiya juinkia uchin uunta enentai achiakcha aun yajauchin enentaim armiayi imia paant chikich uchi imiainiamunam. Unuimiatainiam juarkur tuke pekamkar juarniuyaji nui unuikiartin puach nant, nant jau nakumkatarum tuiniakui nakum wemiaji tura niinkia ii aaí miniakas, mejeas puju wemiayi. Namkamnia ii nant nant ajaki washim ejéshmatainkia atak awake juarkitiarum turamniuyaji, nui

Cuando nos preguntó por qué tan temprano: le explicamos la mentira; hasta allí nos creyeron, pero al ir a la reunión, el profesor había comentado nuestra ausencia y mis padres nos observaron.

Mis padres nos hacían fuerte control para que no rompamos las hojas de los cuadernos y mantuviéramos completos los útiles escolares, como nos habían entregado al inicio del año. No podíamos romper ni siquiera una hoja y, peor, tener cosas que no nos habían dado. La escuela me interesaba mucho, desde muy niña me gustaba leer. Cuando mi hermana mayor leía, le dije que me enseñara a leer y me respondió: "Tú aprenderás cuando te vayas a la escuela". Me entristecí y le dije: "Yo no me negaría si alguien me pidiera así". Quería entender cómo era la lectura: creía que el libro hablaba igual que nosotros. Cuando ingresé a la escuela Teresita Chiriap, de la comunidad Pumpuis, parroquia Bomboiza, ya allí los profesores me enseñaron. Era muy linda la escuela, allí aprendí a cantar y tantas cosas más. En ese tiempo, los maestros no trabajaban con tanto material didáctico, ni siquiera teníamos libros. Lo que más quería era pintar los dibujos de los libros, escribir en los libros, leer y realizar la caligrafía. Para llegar a la escuela desde la casa era muy lejos. Con mi hermana caminábamos mucho bajo el sol y la lluvia, sin ninguna protección; allí sufríamos bastante porque teníamos mucha sed; cuando ya no soportábamos, acostumbrábamos bajar al riachuelo, tomábamos agua y, en tiempo de frutas, nos metíamos en el pasto de la misión de Bomboiza que queda junto a la carretera. Recogíamos las naranjas caídas y las chupábamos para calmar nuestra sed.

penke yajauch aa wemiayi, ii uchitikia penke jea wechamiaji.

En la escuela había buenos y malos profesores. Profesores que escandalizaban entreteniéndose con las alumnas, especialmente con las más grandes. Otro profesor llegaba borracho los días lunes y se ponía a discutir con su compañero, a veces no llegaba y teníamos que regresar a las casas. Nunca compartí todas estas barbaridades con mis padres por temor a que los profesores me castigaran porque eran muy rigurosos. Además, nuestros padres nunca nos preguntaron cómo era el comportamiento de los profesores en la escuela, como suelen hacer los padres de familia de hoy. Un profesor shuar llegó incluso a pegarme en la boca cuando yo, en vez de decirle "usted dijo", dije "vos dijiste". Las cosas que a una le han hecho sentir mal nunca se olvidan, yo siempre lo recuerdo; cuando veo al profesor, que ahora ya no desempeña su docencia, recuerdo y siento no odio sino rechazo, desconfianza. Cuando terminé el sexto grado me sentí muy contenta porque iba a ingresar al colegio, por los nuevos compañeros y profesores.

Chikich unuikiartin nampek tauyayi achu tsawantin tumak nii aíjai kakantnai armiayi nuinchuka tamniuyayi tumainiakui iikia jea waketniuyaji. Ju mashi iturchatan wainkiamuka aparnaka ujachuyaji unuikiartintrun ishamakun wari kajen iiniakun. Nuyasha aparka yamaiya uruku ainia unuikiartincha penkerak ainia tusa inintrichuyayi. Unuikiartin G... winia wenerui awatimiayi uchi ai, wi enentaimsanka penker chichakmiajai, ame tame titiasan chikich chichaman timiajai támasha nekas nekaamka aíni tichatniuyajai. Imiatkin yajauch nekapramuka penke kajinmashtainti, wikia tuke enentaimniuitjai, yamaikia unuiyatsui, unuikiartin wainiakun tii penkerka juchaitjai kajerachiatan. Uchich unuimiatai amukan penker warasmiajai natsa unuimiainian emkematajapi tusan, yamaram tura unuikiartin wainkiatajai tusan.

Secundaria: para ingresar al colegio, nuestros padres nos hacían comprometernos a estudiar y terminar de verdad, para no gastar de gusto el dinero. Mi idea era estudiar hasta donde hubiera posibilidades. Mis estudios secundarios los hice en el colegio Fiscomisional Intercultural Bilingüe Shuar Achuar de Bomboiza, y me gradué de bachiller en Ciencias, de las primeras promociones en Educación Intercultural Bilingüe. Cosas de enamoramiento sí había, pero yo lo dejé en segundo plano para no incumplir las tareas escolares ante mis profesores. Mis padres nunca fueron llamados a la institución por mi causa.

Natsa unuimiatai: Natsa unuimiatainiam enkemtsuk ii aparinkia nekas unuimiartasrumek wakerarum tusa inintrin auyayi, ee takurin enketmauyaji unuimiararat tusa antran kuit ajapawaij tusa. Wikia tuke unuimiartin enetaimniuyajai. Natsa unuimiatainkia Pumpuisnum yaunchuka IPIPSHA-unuimiarmajai. Juink natsa unuimiataisha amukmajai. Tarimait aents unuimiamujai enentai juarkimiunam ii amukmaji. Ii amikri takustinkia enentai amayi tamasha wikia tuke ayatik unumiartiniam enentaimniuyajai tura nuka arumainiu tuke ikiuyajai, winia unuikiartintrun yajauch juakaij, takatan suachkun tu

Los primeros años de secundaria fueron todos hermosos porque había nuevos compañeros con quienes jugar. Lo que más recuerdo es que, cuando estuve en primer curso, todavía no sabía lo que era un embarazo. Cuando escuchaba que la mujer se embaraza al juntarse con un hombre, temía sentarme junto a cualquier hombre para no quedar embarazada; luego, en las clases de ciencias naturales, la maestra ya nos fue explicando y así comprendí exactamente de lo que se trataba.

Cuando cursaba cuarto curso, no sabía dónde iba a seguir estudiando, si en Gualaquiza o en Bomboiza; con la ayuda de las salesianas decidí quedarme en Bomboiza. El cuarto curso lo hice interna, así viví una experiencia maravillosa. En quinto curso sor Guadalupe Vélez me propuso mandarme de voluntaria, dije que sí al principio pero sin tanta seguridad, porque temía engañar a Dios y quedar mal, como lo hacían muchas. En esos tiempos ya había algunos que andaban detrás de mí, incluso ya conocía al que iba a ser mi esposo, pero seguía con dudas. Para salir de la confusión y estar segura de mi futuro pedí que me explicara a sor Guadalupe, que me dijo: “Seguir la vida religiosa y ser madre de familia son dos cosas que Dios pone, las dos son importantes, pero más importante es vivir una vida cristiana, y desde allí servir a Dios”. Esas frases definieron mi inclinación por el matrimonio; lo recuerdo siempre, sobre todo en los momentos más difíciles de mi vida.

enetaimniuyajai. Aparnaka unuikiartin untsurmakai tusan unuimiatainiamka juchauyajai penke. Natsa unuimiatainmanka tii penkerauyayi yamaram aair nakurustinjai waintra asan. Unuimiartin juarkun nekas itiura ajapruktain nuna penker nekachuyajai. Nuwa aishmanjai tsanin ekemsarmatai ajapriniapitia tu enentaimniuyajai, nui penker nekachu asan aishmanjai tsaninkia ekemsatniun nakitniuyajai ajaprukaij tu enentaimsan. Nui unuimiaki weakui unuikiartin jintintramniuyaji. Unuimiakur ii uuntri nekataisha tuke nekatniuyaji, natematain, tsaank mushutkatin.

Natsa unuimiatai aintiuk uwi weakun tuin unuimiartaj? Tímiajai, Pumpuisash nuinchuka Wakisash unuimiartaj. Nui nukuash arutam enentaitin Maria Remedios juink unuimirta turutkui juink juakmiajai unuimiartasan. Nui juarmanumka nukuachijai pujusan unuimiarmiajai chikichik uwik, tii penker warasan, nukap unuimiarmiajai. Nukuach Guadalupe Velez chichartak unuimiaram amukam natsajai aantran kuitjainchu takakmauta arumai nukuach ajasminiam turutkui ayu timiajai juarkunak nekasen enentaimiachiatan, arutman anankeakun yajauch juakaij tusan. Nui aishman winia wakerutainia nukap pujuarmiayi. Aishrun ajastiniasha nekaamiajai tamasha tii nekas enentaim wechamiajai. Nekas tu enentai imia penkerkit nekatsanka nukuach Guadalupe Velez inintrusmiajai, nii chichamenka: “Arutma jiinti apapeamu tura nuatkatniusha maimtaik arutam apujeawai, maimtek imian ainiawai, nekas enentaikia arutma tana aintsank pujustiniaiti, nuyank arutmanun takakamastiniaitji”. Ju enentaijai

En cuarto curso pude experimentar el *natemamu,* que organizó el instituto de Bomboiza. Allí tuve visiones de que estudiaba muy lejos, y estaba en el juramento de la bandera: escuchaba las voces que decían "sí, juro". Además, en mi cabeza estaba la corona de la Virgen María, pero, al querer tocarla con la mano, desaparecía. Vi también muchos jóvenes vestidos típicamente, y con lanza, que caminaban por una institución de hormigón; en las paredes estaban pegados los cuadros de la Virgen y de Jesús.

Según mi interpretación, estas visiones me decían que iba a ser realidad mi profesión de profesora. El juramento a la bandera, el matrimonio eclesial (que lo hice), la corona de la Virgen, los trajes típicos de los estudiantes (los minutos cívicos de cada mes se visten así), los cuadros con las imágenes de la Virgen, de Jesús y otros santos, significaba que iba a trabajar en un colegio fiscomisional.

Estas son las únicas experiencias de ritos culturales que experimenté en mi adolescencia. De casada, solo inhalé el zumo de tabaco cuando pasaba por situaciones difíciles en mi hogar. En esta ocasión solo escuché la voz de un señor que me dijo: "¿Por qué sufres tanto? Mira, esto es tuyo". Cuando viré a ver, era un carro de color medio verde, que era mío. Al terminar el último año de bachillerato me sentí, al mismo tiempo, alegre

nekas nuatnaikiatin enetain takusmiajai tuma asamtai iturchat wainkiuncha nu tuke enetaimniutjai kakartasan.

Natsa unuimaitai aintiuk uwi juarkur natemamiaji unuimiatai uuntri iwiarkamtai. Nui wi jeachat unuimia pujamu wainkiamjai. Uchi tarachi mukunaiyamu antukmiajai, ayatik chichampri antimiajai, nuya muukrui tente jiru iimmiajai tura ewejrujai achiktasan pujai ayatik menkakamiayi. Nuyasha natsa itipmararu nankijai pujuinian nukap waintramiajai, aintsan unuimiatainiam uunt penker najanamun tura nui nukuach Mari, Arutma nukurí tura arutma uchirí Jesusa wakaní peerma pujuinian wainkiamiajai.

Wi enentaimsanka mashi iisman nekas ajasaruiti, uchi tarachi mukunaiyamu antimiajai, juka unuikiartin ajastinian asamtai. Jukete natsa pujai ii uuntri nekatairi pachintiukmaka. Yamai nuatnaikia pujusan tsaankun mushutkamjai itiurchatan wainiakun pujamurui. Juinkia ayatik shuara chichamprin atukmajai chichartak: urukamtai imiash waitiam? Jua, iisia juka aminiuti, ayantaram iakun kunkuimian samektaku iirkarinkia puja wainkiamjai.

y triste porque, conversando con todos los compañeros y compañeras, unos decían que se quedaban en la casa, otros todavía no decidían qué hacer. En sexto curso éramos un grupo muy unido y solidario; si había que ayudar a alguien, lo hacíamos y con gusto. Sin embargo, el examen de grado definió el número de alumnos que lo lograba.

Mi graduación alegró a toda la familia, especialmente a mis padres. Pero yo no me sentía todavía capaz, algo más de conocimiento me faltaba; lo que me hacía pensar que debía continuar estudiando. Más tarde supe que algunos de mis compañeros trabajaban como docentes. En mi interior me preguntaba ¿cómo?, si un bachiller no es capaz de trabajar. Ahora veo que nadie lo hace perfecto de primera, sino que se va perfeccionando.

Licenciatura: Cuando me gradué de bachiller fui a pasar tres meses con los kichwas de Latacunga. Allí, el padre Marcelo Farfán me ayudó para que estudiara en Quito, en la UPS. Pasé cuatro años. Los primeros años fueron tan difíciles, todo nuevo: compañeros de distintas nacionalidades, otro ambiente, otras formas de vestirse y alimentarse. Esto último me causó anemia. En cuanto a estudios, lo que más recuerdo son las clases de filosofía del padre Farfán, tan difíciles de entender. Como trabajo nos dio un libro para leer y exponer. Tan difícil resultó explicar a todos los compañeros, que hasta ahora no sé lo que dije. Solo sé que se trataba de *priori* y *a priori*. Para poder entender y explicar debía leer unas cuantas veces y estar con el diccionario en mano. Igual, los conocimientos que se adquieren en la universidad siempre se complementan

Natsa unuimaitai amuakun nukap warasmiajai aintsan atak kuntuts enetaimpramjai air chíkichkia wikia jea juaktatjai, unuimiarchatajai, chíkichkia wikia nekatsjai wariniak najanataj tuum ajainiakui. Unuimiara amuakur numtak anenainiuyaji, yainiaíniuyaji, yaakish ukunam juakuisha yainktai tusar yaimniuyaji mashi tuakar amuktai tusar. Aitkiayatar unuimiartinniun mashi ejetukchamiaji, nui juakarmiayi, atak nekapmammatai tusar.

Wi amukmatai wi shuar nekaska apar, nukur, umar ainia warasarmiayi. Tamasha wikia unuimiarcha aintsan nekapmiajai, nekatin tuke takamtsuk aa enetaimniuyajai. Arum tsawant nankamakui winia airka unuikiartin ajas takakmainia antimiajai. Nusha itiura takakmainia tu enentaimniauyajai. Ee juakrikia mash imiatruska najanchatainti tuke iwiarki wetainti takakmamunmasha. Uunt unuimiamu: Unuimiaran amukan Quichujai Latacunga-nam, menaintiu nantu pujusmajai. Uunt wea Marcelo Farfan Tunkiniam unuimiarat tusa yainkiamiayi. Nui aintiuk uwi pujusmajai. Yama pujakun itirchat-tauyayi, air yamaram, chikich ainia tarimiat aentsnumia armiayi, apatuk apachna, pushí entsartincha Yamaram, mash yamaram. Apatuk iiniuchu yuakun iwiachrutai sunkur achirkamiayi. Uunt wea Marcelo Farfan nii jintiamu unuimiakur tii itiurchatauyayi

con lo que nuestros padres nos enseñaron sobre su vida y sus experiencias empíricas, eso jamás se deja a un lado.

penke nekashminiuyayi, enentaimpratin nukap sukartimiayi. Ii aujsa neka ii aí jintiatsarkia nukap aujsar, atak awake aujsar, chicham nekashkurin aujtai chicham etsermanum aujsar nekaar itiurtsuk jintí wemiaj. Uunt unuimiatainiam nekamuka ii apari pujamunam nekaamu tuke aimnawaiti.

Los conocimientos que nos impartieron me han servido en el ejercicio de mis funciones. Realicé un mes de práctica docente cerca de Cayambe, con los indígenas kichwas. Recuerdo al profesor Arturo.

Unuimiatainiam unuimiarmaka nekas ti nukap yaink-kiaiti winia takatrui. Chikichik nantu unuimiarman nekapmamammatsa takakmasmajai Cayambe-niam uchi tura apawach quichujai. Unuikiartin Arturo nékajai.

En la universidad tuve compañeros mestizos, shuar, kichwas del Oriente y de la Sierra. Con algunos compañeros de la Sierra no nos llevábamos muy bien, no nos gustaba su trato. En una ocasión, con una compañera achuar nos *paramos*,[141] le agarramos y jalamos de los cabellos. El compañero se asustó. No estábamos enojadas, lo hicimos de chiste, pero ellos lo tomaron de serio y contaron lo sucedido. Un compañero reclamó en el aula y dijo: “Yo no me hubiese dejado jalar, por la misma hubiese respondido, sin importar que sea mujer”. Con mi amiga achuar nos gozábamos de lo que pasó y decíamos: “Si no quería que le hagamos eso, ¿por qué nos fastidiaba tanto? Él sí que estaba enojadísimo y nos gozábamos.

Unuimiatainmanka winia airuka Shuar, Quichua juyá tura micha nunkanmaya armiayi. Quichua micha nunkanmayajainkia penkerka junaiyachuyaji. Tuma asamtai winia air nuwa achuarjai achikiar intiashi japirkimiaji. Ninkia sapijmiakmiayi nekas aitkiarainiawai tusa, iikia nekaska aitkiachmiaji, auka nakurakur aitkiatai tiri aitkiamiaji. Ninkia nekas aikiarainiawai tusa numtak etsernaikiarmiayi tura kajekarmiayi. Tuma iin unuimiatainiam unuikairtin pujamunam tiarmiayi, chikichkia winia aitkiarainiakuinkia nuwaitkiusha wikia aimkiatin timiayi kajek. Wikia winia aairjai wishí pujumiaji. Aitkiarmaji tusattsasha urukamtai ainí chichainia tusa wishimiaji arum jinkir. Nuyá ainí chichana nusha urukamniakí tusa wishikmiaji.

Una vez que egresé de la universidad, retorné a mi casa, y ya no pude continuar con mi tesis por falta de dinero. En ese tiempo decidí contraer matrimonio. Me casé a los veintisiete años de edad.

Mashi unuimiaran amutsuk jearui waketkimjai, takat inintrusar najanatinkia jeachmajai kuit atsumakun. Nuinkia nuatnaikiatjai tinia nuatnaikiamjai. Jimiara nawe tsenken uwin takusan

141 Nota de Rosa Naikiai: *Pararse:* enfrentarse.

Ya casada, y un año y medio después de haber egresado, retomé los estudios con el apoyo de mi esposo. Pero ya con una niña era muy difícil estudiar. Lo bueno fue que mi suegro y mi cuñada me ayudaron económicamente para terminar mis estudios. Al mes de incorporarme, me salió el trabajo en el Instituto Superior Pedagógico Intercultural Bilingüe Shuar Achuar de Bomboiza; llevo ya diez años ahí.

Hoy, con trece años de matrimonio, tengo tres hijos: la mayor, Éboli, de trece años, está cursando el noveno de EGB; Jennifer, de ocho, está en quinto año de EGB; el último, Charles, de seis años, está en tercer año de EGB. Desde que me casé, viví lejos de mi marido por situaciones de trabajo. Las vacaciones y los feriados siempre estamos en familia. En esas circunstancias los hombres son muy atentos, creen que la mujer no tiene la suficiente madurez y nos consideran presas fáciles para ellos, pero se equivocan mucho.

Por otro lado, para una indígena estudiar en una región diferente a su origen es muy difícil, por la alimentación, el clima (pasar del caliente al frío), el estilo de vestir, el transporte, la forma de relacionarse con la gente quiteña y los profesores de la universidad, la situación económica. Implica estar expuesta a muchos riesgos.

Aún más para una mujer shuar, como yo, que fui objeto de acoso sexual, por el machismo que está muy marcado en la sociedad. Por la situación económica en la que me encontraba y que es lo que mueve todo, los hombres intentaron

nuatnaikiamjai. Chikichki uwi ajapenmatai unuimiara jinki pujusan ataksha aishur yainkiui unuimiat juarkimjai amuktasan. Nuatnaikia pujusan nuinkia uchijai tii itiurchatauyayi unuimiartinkia. Winia wear, aishur apari nuyá yuar unuimiara amukat tusa yaimkiarmayi kuitjai. Chikichik nantu amuka pujai takat wainkiamjai jui unuimiatai Pumpuisnum, nawe uwi takakmaki winiajai.

Nuatnaikiamu nawe menaint Uwí weajai, menaintiu uchin tákakjai, uuntmarurinkia nawe menaint Uwí takakui, natsatka unuimiamunam usumtai uwi unuimiaki weawai; chikichkia Jennifer, yarush uwi tákakui, uchich unuimiatainiam ewej uwiniam unuimiaki weawai tura ukunmari Charles ujuk uwi tákakui, uchich unuimiatainiam menaintiu uwiniam unuimiaki weawai. Nuatnaikiamunmayank winia aishrujai kanaki takakamaki winiajai. Tumaiatkiusha ankan akui, ayampratin akui tuke tsaninkia pujutniuka taamchaiti winia uchichirjai.

Tuma amunam aishmanka nuwa tuke iikratniuiti ninki pujawapi tusa, nua tsamakcha aini iikratin ainiaawai tuma niiniuri ainin iin ainiawai, tumasha tii nukap unukainiawai.

Shuar nuwa nii nkenchunam unuimiatka tuke itiurchataiti. Yurumatniuri iistiniaiti, nunka iirkari, pushí entsatai, shuarjai nuyá junaiyamu, uunt unuimiatainiam unuikiartin takakmainia tura kuit wainkiatniunam. Tumakui itiurchatan nukap

aprovecharse, pero gracias a la formación recibida de mis padres, de la institución educativa salesiana, logré salir adelante. Claro, eso decepciona a una, crea desconfianza en las personas, pero también hubo gente muy respetuosa que supo comprender mi circunstancia y trataron de ayudarme económicamente, desde luego porque sabían que era una estudiante muy honesta y cumplida. A veces, por no tener dinero para pagar los pasajes y la comida tenía que pedir prestado a algunas señoras que trabajaban cerca de la UPS. Luego, cuando conseguía el dinero, les devolvía.

wainkiamniaiti nuwanu timia yajauchiti. Nuyá nuwaka tuke nakitiamuitiat wakerukma ainiawai, wia junin iturchatan wainkiamuiti, nui paant aishman ninki kakarman takaku ainin enentaimin ainiawai. Wi kuitjainchu tura wiki pujamu nekainiak nuní enentaimsaruiti. Tamasha apar penker jintintrua asamtai tura unuimiamurjai tuke emki jínkiniaitjai. Ee tuke kuntutska enentaimtainti, mash shuarnak tii penkercha enentaimchatainti juni iniakmasuitkuinkia. Shuar penker, tii nukap arantin wainkiaitjai, nekarawar kuitjai yainkratin armiayi. Nukuach nui takakmainian kuit takakchakum seamniuyajai. Atak kuit wainkian awakeniuyajai.

Diplomado: hace dos años, con el apoyo de la institución, tuve la oportunidad de realizar un diplomado de ocho meses en la Universidad Estatal de Cuenca, en Diseño y Evaluación de Proyectos de Investigación, en el sistema semipresencial: cada mes recibía clases presenciales por una semana. Los contenidos eran muy importantes, pero casi no los he puesto en práctica y, cuando no se practica, se olvida. Algunas cosas ya me habían dado en la universidad, otras eran nuevas. El tiempo muy corto no permitió que nuestro diseño de trabajo fuera analizado y revisado minuciosamente. Solo así podíamos darnos cuenta de nuestras equivocaciones y mejorarlo. Iba desde Gualaquiza a Cuenca, tenía que estudiar, a pesar de estar cansada.

Uunt unuimaitainiam unuimiamu: Micha nunkanam unuimiatai uuntri utsutmainiakui unuimiartasan wemajai. Yarush nantu inintrusar nekatin takat najankur unuimiakun pujumjai. Unuimiartasar chikichik nantunman chikichik atsakamunam unuimiauyaji. Unuimiamuka ti penkerauyi tumasha unuimiarar nujai takakmashkurkia kajinmatniawai. Uunt unuimiatainiam unuimiarmaka áyatik aujmatsatin tákakjai. Ankancha nukap atsakui mashiniu najanamu iistin tama atak najanatin awai. Aitkiakur, takat-cha aawai. Wakisnumia winiajai.

Para mí, como madre que soy, responsable de tres hijos, fue difícil: no me podía concentrar totalmente en las clases que recibía. Debía ser muy responsable y leer mucho. Para realizar los trabajos de grupo, que había que entregar al siguiente

Uchirmaku asan, menaintiu uchi iistinian takaku asan unuimiamu penker enentaimchatainti. Nukap auj-satin akui nuya takat najanatin, tsawarmatai susatin asar tii kashik kanimji, tii penkeraiti unuimiartinkia. Unuimiamuka tii

día, nos quedábamos hasta la madrugada, y recibía clases mal dormida al día siguiente. Los contenidos eran muy interesantes, pero no podíamos aplicarlos en nuestro contexto, tal vez por lo económico.

penker nui tii imianaiti ii takakmamunmanka jintiamnia tii penkeraiti.

Reflexiones finales

El mundo no deja de evolucionar. La ciencia y la tecnología hacen que el hombre cambie su manera de pensar y actuar. Las culturas también, porque no son estáticas. La educación que nos transmitieron nuestros mayores fue muy importante para ese tiempo y para los tiempos actuales. Se crean nuevas necesidades según las épocas en que se vive. En este tiempo, en nuestra cultura se han creado nuevas necesidades. Por lo tanto, sí es muy necesario combinar las cosas útiles de la educación shuar con las de la educación formal. Considero que estamos en un continuo perfeccionamiento. Siendo así, no podemos hablar de culturas perfectas, sino en evolución.

Las nuevas situaciones socioeconómicas, políticas y organizativas impiden cumplir al pie de la letra todos los elementos culturales. Además, el contexto en el que se asienta la nacionalidad shuar ya no le permite cumplir como en el pasado. Muy pocos de los contenidos aprendidos se aplican. Más bien, se aprende de la práctica, de los diferentes comportamientos de los y las jóvenes.

Amuamunam enentaimia

Nunkanmanka tsawanta emki weakui mash yapajniaki weawai. Najanachma najanar, nekáki weakur shuar aentska nii enentai nuyá iniakmamurinkia yapajniawiti. Tarimiat aents pujutairinkai tuke yapajmiawaiti, tuke aininkia pujatsui. Shuar unuimiatai ii apachrí sukartusaruka tii penkeraiti nu tsawantaí tura yamaisha aintsan awai. Tuke pujamunmanka utsumamu jiinki weawai. Yamaiya juinkia, ii pujutairinmasha utsumamu jiinki weawai tuma asamtai maimtaik penkera aú, juukar, utsumamun iistiniaitji ii nekatairi uunt awajsatai tusar.

Aentska mashikia penkerchaiti tajai, tamasha penkera aú apapekar wetiniaiti. Tumamunam tarimiat aents pujutairi tuke tichamniaitji antsu tuke yapajniataji.

Otros recuerdos

Como niña de la nueva generación, para mí no era extraña la palabra “escuela” ni ingresar en ella. Mis hermanas habían ido y ya conocía lo que significaba la escuela y el internado, lo que se hacía y

Yamaiya uchi nua asan, tajai, chicham unuimiataikia, tura unuimiatainiam enkematniuka warinchuyayi wijainkia juka yaunchuk kairka wearuyayi tuma asamtai unuimiatainkia nekauyajai,

con quiénes había que estar allí, profesores y monjitas, que les decimos así por aprecio. Pero para mis abuelitos y mis tías fue distinto. Así me cuenta una de ellas cuando me visita en mi casa:

De niña llegué al internado, pero no por mi propia voluntad. Yo estaba sola en mi casa, jugando, mientras mis padres se fueron de cacería a la selva, llevando los perritos. En esos momentos el padre Ángel Andretta llegó y me dijo: "Vamos". Yo no entendía adónde y por qué me llevaba. Mi hermana mayor ya estaba interna. Y me dejó en el internado. Pero el padre ni siquiera pidió permiso a mis padres. Y me llevó sin autorización y en ausencia de ellos. En ese tiempo no podíamos decir nada porque ellos eran los que decidían por nosotros, incluso hasta por los mayores. Luego, cuando vieron que no me encontraba en la casa, fijándose en mis huellas llegaron al internado a ver si estaba allí; me vieron y, luego de hablar con el sacerdote, me dejaron. Ya ahí no entendía lo que en realidad sucedía, no tenía la menor idea de la palabra "escuela", lo que significaba, y su importancia. Ya cuando estaba cerca de finalizar el año lectivo me ingresaron al internado. No me gustaba por nada: extrañaba a mi mamita, los alimentos y todo el ambiente de mi casa; me sentía en la cárcel. El primer año de escuela no le di importancia. Cuando pasé a segundo, allí recién entendí un poco, y me interesé por hacer los trabajos de aula y estudiar.[142]

tura uchi nuwa tura ishman init pujutairinchu auyayi, warì najantain, yájai pujutain, unuikiartinian tura Nukuachin Arutma anentaimtin ainian nuna mash nékauyajai. Tamasha winia apachiat nuya kana nukurjainkia chikich-chauyayi. Winia jearui winiakka nuní ninkia ujátniuiti.

Uchich asan, Nukuach pujuiniamunam jeawaitjai, tamasha wi wakesanka jeachuitjai. Wikia wichik jearui nakuruí pujumiajai. Nui Uunt wea Angel Andreta jeamiayi tura chichartak wetai turutmiayi. Wikia tuink tura urukamtaink juruinia nusha nekachmiajai. Winia kair uuntmaruka init Nukuachijai ninkia pujumiayi. Tura niinkia Nukuach pujuiniamunam ikiurkimiayi. Uunt wea Angel Andreta penkesh winia aparun seatka jurukchamiayi, enta pujuiniashkui. Nii uunt wea nu tsawantinkia nii, apar atsamunam tura jukìtjai tusa inintrus jurukchaiti, áwaiti penker iischamuka. Nu tsawantinkia iikia penke tichamniauyayi, nii armiayi, iini chichá wearmiayi, uuntsha ninkia chichaktinkia atsuyayi. Nui apar taar jui pujachkui, tuink we tusa tarimiamurun iisar Nukuach matsatainiamunam jeawarmiayi nui pujawash tiar, tura nui waitkiar, uunt wea jai aujmatsar nuink ikiurkiarmiayi. Nui pujusan, nekachmiajai, urukamtaik aitkiarainia timiajai, tura chicham unuimiataincha aintsanak, warinkit, imiantri nekas ii wechamiajai. Nui pujusan unuimiatai juarkimiu amustatuk jee temamtai enketruawarmiayi. Nukuach pujamunmanka yama nankamtainkia penkesha nakitmiajai, nukurun aneemiajai,

142 Entrevista realizada a la señora Estela Jintiach.

apatkunash mash winia jear urukuya nuna enentaimsan, sepunam enketu ainí nekapmiajai. Unuimiatai juarki pujusan imian ii wechamiajai. Tura atak unuimiartasan enkemanka nuinkia ishichik enentaimpramiajai, tura nuya juarkinkia takat najanatniun tura unuimiartiniun wakerukmiajai.

En verdad, la escuela me gustaba mucho, pero no me sentía satisfecha porque yo quería tener libros para leer, libros que llegan con actividades para que el niño pueda desarrollarlas. En ese tiempo, hace 35 años, solo los niños que eran hijos de los profesores tenían todo y yo veía eso. Mis padres siempre daban lo que los profesores solicitaban como materiales para el estudio. Eso no fue una limitación para estudiar. Así salí adelante. Yo estudiaba porque mis padres nos enviaban a la escuela, no tanto por aprender nuevas cosas. Desde luego, cumplía con lo que los profesores pedían. Al ingresar al colegio, igual yo lo hacía no tanto por aprender nuevos conocimientos, sino por la costumbre de que todos estudiaban. Pero me preguntaba por qué estudiábamos tanta teoría si no nos iba a servir en la vida; recuerdo algunos ejercicios de matemáticas, por ejemplo: las cuatro operaciones, que estarán en la cabeza hasta el día de nuestro último suspiro.

Unuimiatainmanka nekás tii nukap wakerimiajai tamash aujtai papi takakcha asan, chikich uchi takainia iisaran kuntuts enentaim wemiajai, aujsatin, takat najanatin takakcha asan. Menaint nawe ujuk uwi ukunan waketkir iisan apari unuikiartin ainiaka mash uchirin suinia iakun tura wikia takakcha asamtai. Winia aparka ayatik unuikiartin unuimiamunam atsuman seamun sukartiniuyayi. Aintsanak nujainkia aniuka juachuyajai. Nui emkan weuwaitjai. Winia apar unuimiatnum akupta asamtai, nuran penker nekaatsanka unuimiachuyajai. Aikiasnak, unuikiartin takatan akupainiana auncha penker uminiuyajai. Unuimiatainmanka ti wakaruyajai tamasha shiirkia unuimiachuyajai, juka wikia aujtai papiniam aujsatsa wakerakun, aujtai papi, takatjai ainia, uchi najanatniun chikich takakainiakui nuna wish takustin, aujsatsan enentaimniuyajai. Juka menaint nawe ewej uwi ukunam nekapmarar amanum aujtai papikia atsuyayi unuikiartin seamainiashkui. Natsa ajasan unuimiakun, aintsanak yamaram nekatai unuimiartin wakeraknaka unuimiachuyajai, ayatik mash unuimiainiakui wisha unuimiauyajai. Tamasha ¡urukamtai ju mashisha unuimiaij, arumai yainmakchatniuncha!, tuu enentaimniuyajai, nekapmatai nekaska warì najanniuyaj nuu mash nekajai, aintiuk nekapmataijainkia antsu nuka ti nukap ii iwiakmarin amunamunam imiaish yaìnmaktatji.

Algunos estudiantes que llegaron a los establecimientos no comprendían y tenían dificultades. Y sobre los conocimientos de nuestra cultura no conocían nada; de esto me di cuenta cuando estaba en cuarto curso. Cuando los maestros me comenzaron a hablar de la cultura, allí descubrí muchas cosas, empecé a preguntarles a mis padres y, cuando me daban toda la información, fui interesándome más. Ahora que soy maestra y madre, me resulta más interesante conocer más sobre mi mundo. Yo pongo los conocimientos de mi cultura como la base de una casa, y en las paredes y el techo está el conocimiento universal. Hoy digo que son muy importantes los dos elementos, sin ellos no se puede actuar normalmente; lo digo desde mi mundo cultural shuar: hay que mejorar la educación superior y buscar el desarrollo científico y tecnológico de nuestro país.

Natsamaru unuimiatainiam jeainiak shuar chicham nekainiachuk itiurchatan wainkiarmiayi. Ii nekatairi, penkesh nekacharmiayi, juka nekás natsa unuimiatai unuimiakun ujúk uwiniam pujákun nekás enentaimpramiajai, unuikiartin ii nekatairi jintiakui nuí nukap nekaraitjai nuyá wi, winia aparun anintrustinian juarkiniaitjai. Tura nui apar mash shuara nekatai jintintruki weakui nuran unuimiartinian wakerukuitjai. Tura yamai unuikiartin tura nuku-itjana unuimiaruitjana au nukap, mash ichiptusan winia nekatairun nekaatsan wakerajai. Shuara nekatairinkia wikia jea pujutairi aini iiajai, tura jea tanishrinkia nuyá mash chaaik, nukurka tura napiartin mash nekamu auwaiti. Yamaiya juinkia apachi tura shuara nakatairi mai metekek imian ainiawai. Nekaska mai metekek nekaa shuarka penker aminiaiti iniu tura ii chichame ikiakakir wemi tu enentaimsan. Turuki weakur jui Ekuaturnum matsatutisha iiniu araantunaiktatji metekrak, nui nekas iiniu araantunaikiar pujutai najanataji.

ROSA MARIANA AWAK TENTETS

Historia del mayor Shakai Pedro Awak Pauch, mi padre

Shakai Pedro Awak Pauch nació en Sucúa, tuvo tres hermanos, él es el segundo. A los cuatro años quedó huérfano. Entre los cinco y los doce años vivió con su abuelo, quien le enseñó a cazar aves y animales con la cerbatana y la trampa; a preparar las flechas, y le mandaba a dormir al río solo: "para dormir hacía un hoyo en la arena y a la madrugaba tocaba bañarse e ir a la casa". Le enseñó a trabajar, a bañarse en la cascada y a practicar rituales. "Mi abuelo me decía que él tenía el poder del tigre Yampi<u>n</u>kia: 'me transformo en jaguar, no me tengas miedo y duerme sujetando mi *itip* (vestimenta del varón). Al amanecer —decía— he matado un sajino en tal lugar. Vayan y traigan': ese día no comía ni bebía. Nunca adquirí su poder".

Cuenta que su abuelo le decía: "Debes ser un hombre fuerte, valiente, con poder, trabajador y guerrero". Cada familia transmitía los conocimientos a sus hijos y nietos desde pequeños; es decir, educaban y formaban para la vida. Teníamos grandes extensiones de tierras para ir de un lado a otro, pero esto se acabó y nos transformamos de nómadas en sedentarios.

Uunt Shakai Pedro Awak Pauch pujusmari

*Uunt Shakai Pedro Awak Pauch, Sukunum akiniati, umai<u>n</u>kia: Yapakach tura Wisum naartin ármiayi. Umai Yapakchikia ujuk, Shakaikia aintiuk, tura Wisumka jimiar uwi takakai, nukuri Pauch jakamiayi tseasa yua. Mitiakiamawarmatai Shakai<u>n</u>kia apachri jukimiayi, niijiai tsakaruiti. Shakia tawai; apachur mashi jintintriniuyayi, takastinian, eamkatniun, imiatkin iwiaratniun, cha<u>n</u>kin, na<u>n</u>ki, uump, suku, neka, uruch yarammartinia, anentan, mampetan; nunisa<u>n</u>k entsa kanuta tusa akumptiniuyayi, kashik suamut ai<u>n</u>k main <u>je</u>*á waketniuyajai; junaka waimiakat tusa turutniuyayi; waitkiata yawa najanajai, ashamprukaip, yampi*<u>n</u>kia wai<u>n</u>kiatjiai tinuiyayi turash wai<u>n</u>kiachuitjiai. Najanar we<u>n</u>ka pakin, japan maajai tusa yurumchauyayi; waitratsjai, naintian anaikiamtai, jintiamtai nekasash taa tusar imiatkin maamu wai<u>n</u>kiar itiau ármiayi, nuna yamaiya juish nékajai: apachru nekatairin uchirun jintiawaru ainiajai tajai.*

Chikichik nawe jimiar uwi takusan Miasal nu<u>n</u>kanam suntara yuru<u>n</u>kari entsaki juuyajai, chichik aets wénakui. Chikichik nawe menanit uwi takusan yatsurun, umarun nuatnaikia ikiuakun takakmastasa wemiajai. Apachnum; waakan, kuukan, atashin iin pujuyajai Pedro Pablo tura Jaramillo jeen, Makatnum, nuna nakitkin, Sukunum waketkin wi shuar pujamunam wetaj tuu enetaimsam yatsurun

Cuenta mi padre: “Cuando tuve trece años tuve que abandonar a mi hermana mayor, Yapakach María, de quince años, y a Wisum Luis, de diez años, para buscar trabajo. Trabajé cuidando ganado y chanchos de la familia Jaramillo y Pedro Pablo en la ciudad de Macas. Cuando tuve entre catorce y quince años trabajé como cargador transportando víveres para los militares de Sucúa a Miasal. A los veinte años, decidí dejar todo y buscar a las hermanas de mi madre. Busqué a mi hermana, pero ya estaba casada. Encontré a mi hermano, tenía dieciocho años; con él emprendí el viaje hasta llegar a Gualaquiza”.

Llegó a la casa de su tío Ángel Juep; ahí conoció a Tsunkinua Ángela Tentets, sobrina legítima de su tío; se casó y se quedó a vivir hasta ahora. Tuvo catorce hijos, murieron cuatro, quedaron diez: cinco varones y cinco mujeres; de los varones: tres son militares, uno es licenciado en Educación y el otro es agricultor. De las hijas, dos son licenciadas, una en Educación Primaria; otra, en Ciencias Sociales; una graduada en el Taller Artesanal. Tres trabajan. Ahora mi padre tiene 89 años, 60 nietos y 18 bisnietos. Su abuelo lo llevaba a la cascada para que adquieriera poder. El abuelo le decía: “Debes ser fuerte y valiente, trabajador y guerrero”. Nunca mató a nadie.

Wisuma wainkian, chichama jumattsar eserar Waakis nunkanam, kana nukur pujamunam wémiaji.

Waakis jeá pujusmiajai nukape tsawant; nui pujusan nuwa, Tsunki Angela Tentets, naartinia wainkian nuatkamiajai; tii pamaparuitjiai, chikichik nawe aintiuk uchi takusuiti, nuya aintiuk jakaruiti, tura nawe iwiakainiawai, aishmank ewej juka; Angel tii unuimiaruiti, Miguel, Juan, tura Marco suntar ainiawai, Antonio jeá pujawai nunké takakmak; nuwa Mariana, Antonieta tii unuimiararuiti, Fabiola unuikiartiniaiti, Blanca unuimiar amuku takakmatsui tura Luzmila aya pushi apartinia unuimiatraiti, ninkia jeá takakmawai. Tii pamparuitjai.

Aintsak yamaikia tsenken nawe usumtai uwi takakjai; tirankur ujuk nawe ainiawai, nuyash winia uchiru tiranke, chikichik nawe yarush ainiawai. Yamaiya jui pampartinian; Shuar jaka ikiusman kuuk shushúi jiikmian wainkian, kuuk ukunchin yuawaink tusan nunkajai yutuan tura numijiai nukuran ikiukmiajai; mesekranan iwiatiukmiayi pampartinian; juni timiayi ‘ya jusha pampar jakatniua nuar misu tepan nukur ikiurtukin, jutikiati itiura pampara jachasha’ tusa iwiatiukmiayi, tuma asan pamparuitijiai.Yamaiya juish uchirin tii jintintin ainiajai arantunaittinian, takakmastinian, utsunaiktinian, tuakar pujustinian. Nekamurka, apachur jintintruamun nekajai. Núna uchirun, tirankrun jintiniajai, urumai waitsarain, natsan ujutukarain tusan.

Nuestros mayores enseñaban desde pequeños a sus hijos; educaban y formaban para la vida. Se casó y tuvo dos hijos en 1959. El sacerdote que le casó fue el padre Ángel Andretta, el salesiano que gestionó el título global de tierras para los shuar. Dice: "si no hubiera sido por él, ¿qué hubiera sucedido con los shuar? Este padre vivió en mi choza para recorrer las tierras desde Bomboiza a la comunidad de Chatus; gracias a él tenemos tierras donde cultivar, porque los colonos ingresaban aceleradamente ocupando tierras baldías". Todo lo que él sabe se lo transmitió su abuelo: "Cuando llegaron los salesianos nos prohibieron hablar shuar, practicar las costumbres y utilizar las plantas alucinógenas, como ayawasca (*natem*) y floripondio (*maikiwa*), porque era un pecado grave". También los salesianos les habían pedido arrancar todas las plantas medicinales de sus huertas; por eso perdieron muchas plantas medicinales; ahora es difícil recuperarlas y conservarlas. Mi padre aconseja lo siguiente: "A mis hijos les digo: respeten, sean hombres responsables y eduquen a sus hijos".

Ii nekatairinkia yaunchuka imiancha iismaiti tura yamaiya jui, UUNT wea Arutman enentaimtin ania nu ii nekatairin aararuiti, nuni ii uchirish unuimiatainiawai tawai uunt Shakai.

El mayor Shakai Pedro dice que fuimos considerados por la educación formal como salvajes y que debían civilizarnos mandándonos a la escuela; no se dieron cuenta de que ya éramos civilizados, pues no hay ninguna cultura no civilizada. Convencidos, dejamos de practicar nuestras costumbres y tradiciones para adaptarnos a las aulas, frente a una persona que es el que sabe (maestro). Nuestros hijos escuchaban que éramos salvajes y nuestras costumbres eran de paganos; de esa manera, hicieron que nuestros hijos no hablaran shuar y

Juni, uunt Shakai Pedro Awak Pauch, pujusmarin aujmattsan ikiuajai, tura yamaikia winiarun aujmattsatajai tajai.

nosotros, los mayores, también empezamos a tartamudear el idioma español, acomodándonos para comunicarnos con las personas que no entendían nuestro idioma.

Hasta aquí, la historia de vida de mi padre, el mayor Shakai Pedro Awak Pauch.

Mi autobiografía

Mi niñez: desde muy temprana edad mis padres, en especial mi madre, me decían qué es lo que debía hacer y qué no. Las cosas que debía hacer eran: preparar la chicha, conocer los tabúes para criar aves y animales, las técnicas de cosecha de los tubérculos y la deshierba de la *aja* (huerta), las formas de cortesía (cómo presentarme ante la sociedad). Cuando mis padres iban de caza o de visita nos daban tareas y cómo realizarlas. Por ejemplo, yo debía barrer la casa, ordenar, cocinar y cuidar de los animales domésticos, preparar la chicha. Mis hermanos, en cambio, debían acarrear la leña, el agua y velar para que no ingrese gente extraña. "Estén atentos", eran sus palabras. Siempre me recalcaban que no debía tocar las cosas ajenas y respetar; si alguno de nosotros no cumplía, éramos castigados todos; si cometíamos un hurto, todos éramos ahumados con el humo de ají para que el demonio no se apropie del alma y ahuyentar el mal. Cuando me tocó estudiar mi padre era muy estricto: debíamos entregarle las tareas a él antes de salir a la escuela; mi madre madrugaba a hacer el desayuno y nos mandaba fiambre. Teníamos que madrugar para no *batir mucho lodo*.

Winia pujusmar

Uchi asan: Uchi asamtaik aparka tuke chichaman jintintriniuyayi, warinia nekatniuitiaj, najanatniuitiaj, itiur iniakmansatniuit, arantunaiktiniait, takakmastinian, waitruachtinian, mashi nekaru aminiam turutniuiyayi tajai. Aparka, irautsa wenak tuke takat najanatniun tesar amas ikiurmauyaji, wikia jeá iwiaratniun tura nijiamanch najanatniun tura umarka jinia ikiamkatniun, Entsa itiatin, aayayi; tura nijiamchin najanataj takui, mashi umarjai tuakar mama uwer itiar, narukmatai tuakar enekmatai, ijiuran nijiamchinkia najanniuyajai. Apar taar wari najanarum takui najanamu etserniuyaji, neachma kasamkakrin, mashi utuatmak kayurmauji. Waitruamtainkia wapainium iwiak ajakratniuyayi. Aparun chichamen tii amikiuitjiai, tuakar pujustinian, yainiaktinian, arantunaiktin, nuya chikich. Unuimiatainian wetin juarkui, apar unuimiarchaitiat tii kajen, emesmakairap, tiniuyayi, unuimiarman, takat itiamun timiatrus iirtamniuyaji. Nukurka kashi nantaki apatkun awi, ayurtama, yurumkan ai yuamniuram tusa amas akuptamniuji.

A los ocho años me internaron en la misión de Bomboiza, no tuve problemas, realizaba los oficios con mucha responsabilidad, siempre pensando que eso me serviría algún día. Mi oficio en el internado era recoger huevos y dar de comer a los perros, desgranar maíz y poroto en horas de la tarde. En esa época era prohibido hablar el idioma shuar, lo consideraban pecado: si a alguien le escuchaban hacerlo, le cortaban el pelo lo más alto posible; eso le hicieron a una tía; eso me daba miedo y nunca hablé. Cuando terminé la primaria, entré al colegio. Me tocó aprender el idioma shuar: los sacerdotes daban misa en shuar y el padre Rodolfo Toigo facilitaba la materia de shuar en ese nivel, pero como no hablábamos el idioma materno, nos gritaba diciendo: "Son shuar, no saben hablar, yo no soy shuar y hablo vuestra lengua". Era una vergüenza para mí, creo que la vergüenza hizo que aprenda, me costó lágrimas. Las hermanas salesianas y los sacerdotes eran considerados como un dios, por eso teníamos que saludar besándoles la mano y no levantarles la voz. Estudiábamos en la noche y había dos señoritas que nos apoyaban para sacar buenas calificaciones, eran nuestra esperanza. Yo protegía siempre a mis compañeros. Me acuerdo que en segundo curso tuve que golpear a un compañero porque nos dijo, a una compañera y a mí, que éramos tontas. En esta fase yo ya sabía de costura, sor Victoria Bottza me enseñó a coser pantalones y camisas para los chicos. A los catorce años de edad, en cuarto curso, me gradué de maestra artesanal. Trabajé tres años como docente del taller de sor María Troncatti. Desde temprana edad soñaba con ser maestra, por eso, quería estudiar y ser alguien en la vida, pero sin perder mis costumbres.

Yarush uwi takakai wea matsamtainiam jurukiar ikiurkiarmiayi nui pujusan unuimiatairun amukan natsamaru jinkimiajai. Nawe aintiuk uwi takusan, pushi apartinian unuimiatran amukmiajai, nuya uunt unuimiatainiam unuimiarat tusa Wea utsutainiakui apar nakittramtai jearui pujai aishmanjai surutkarmatai nakitran, wea matsatmanum michanunka takakmaku pujai, jimiara uwi ajapen nankamasmanum awainki itiariarmatai, awakeasnak unuimiatan juarkiniatjiai.

Tuve la oportunidad de reencontrarme con el padre Silvio Broseghini, sacerdote designado como director de la misión de Bomboiza, que necesitaba una persona que lo ayude. Me formé y eduqué en mi familia y en el internado.

Tuma asan, uunt we̲a Silvio Brosseguini, tii yumin̲kiajai nii yain̲kiamiayi unuimiarat tusa nii chichamprutkamiayai, nuni wakeramurun imikiuitjai tajai.

Yo sentía temor de los salesianos y seglares, porque eran autoridad y otros/as autoritarios/as. Con esa evidencia me acordaba de lo que decían mis padres: “Escucha los consejos de quien sea y haz los mandados y acciones bien, y nada te pasará”. Entonces, tenía que memorizar las lecciones al pie de la letra para no ser castigada: que era pasar adelante, con el cuaderno abierto, y de rodillas memorizar la lección. Veía eso y me decía que nunca me iba a pasar eso; así que aprendía la lección, llevaba las tareas al dormitorio. Mi sueño era estudiar. Les desafiaba a los varones, porque ellos nos consideraban tontas, pensaban que solo servíamos para ser esposas, criar hijos y animales, y preparar la bebida (*nijiamanch*).

Yaunchuka, uunt We̲an ashamniuyajai, tuma asant apar jintintruamun enentaimsan pe̲n̲ker warin̲kisha najanniujai, tunamtsuk. Unuimiatainiam, unuikiartin tii kajen armiayi, unuimiarma timiatrusar unuutsuk susatin, nuinchuka aakmatai ámunam tikishmar unuimiatratin; tii waitin ármiayi airka, nuna iyákun, tii nukap unuimiauyajai, unukaij tusan; takatnum, kanutainiam jukir unuimiatniuyaji.

Éramos tres compañeras: Adela Tukup, Inés Chumpi y yo. Ellas se casaron, ahora son abuelas; yo soy madre de una hija, que apenas tiene quince años y estudia. En aquella época nuestros mayores shuar pensaban que las mujeres no debían estudiar ni salir de la casa. Estaban equivocados: durante mi trayectoria juvenil, la vida me golpeó duro, pero, al final, cumplí mi sueño y el de mis hermanos.

Airka Chumpi Inés, Tukup Adela ármiayi, tuke tsanin̲kiar takatka, najanniuyaji. Niin̲kia ayatik apakmartinian nekawar nuatnaikiaruiti, yamaikia nukuch najanaru ainiawai, wikia tsanirmamunmaya chikichik uchi takakjai. Wikia unuimiartinian tii wakeruku asan unuimiartaj timiajai, aparka utsutkachuiti, ayatik nijiuk unuimiar nuatnaikiat tu enentaimiu asa, we̲a utsutainiakui nakitramiayi; tumaitkiush wakeramurun uunt we̲a ainia tii nukap chichamejai utsuktkaru asamati yamaiya jui náteajai.

Para aprender a escribir, teníamos que hacer la caligrafía con buena letra, imprenta y manuscrita; si cometíamos un

Aartin tura aujsatin unuimiamunam, unuikiartin tii pe̲n̲ker jintin̲kiartin ármiayi; unukaakrinkia awain̲ki chikichik

error ortográfico, debíamos repetir toda una cara de papel; caso contrario, duplicaban la tarea, y si reincidíamos, nos golpeaban la mano con una regla. La escritura no fue difícil, pero sí la ortografía. Lo importante era apropiarse de la palabra.

nukanam, nuu chichamak aartin, yupichukai. Juna tajai, ame enentaimsan "tuke penker najantiaj tura ataj" takumka nakimtsuk, wakerusam, arantukam najankum, unuimiame, urumaiya nuish tuke najantiatme tajai. Nunisnak unuimiarma iniakmamsatin jeamtai, airjai aujmatsar, papi tsererach tsupirar juuyaji, nui nekapak nekashma akui nii ewejen nekapkarin iniakmakui nekan papichinian aya nekapkajai chichama auyajai, juní:

11 18 23 6
J O S é

Tuma pujai, imiatkin nakumkar najanmanun nekarawar ujutukarmiayi. Nakuunum, awatir enkea nakurutain, uchichik, nawe jimiara uwi takusan enkemtuawaitjiai, tii nukap awakmakuitji, tui nakuruachuitiaj, Waakis, Loja, Carinmanka, Esmeraldas, Yumunka, Makatnum; nakunum tii naatkaitjiai, kairjai. Waakisnumia ipiamu aujai, nusha natsa pushi apatainiam unuimiatania nakurustin asar ipiatmawakrin wechamiaji, jeanka jeachmanum kunkuim chikichik asa ikiurmakiakrin, wechamiaji; kashi tsawantin, unuimiatainiam jeawakrin kajertamkarmiaji emenkakaru asar, tura chichama jusar, nakuruatniun asakawarmatai tii waitsamaiajai tajai.

Los exámenes eran temidos, nos tomaban con base en una tesis y por sorteo. Nos pasábamos estudiando toda la noche: salíamos de la hilera, cuando trabajábamos en la chacra, para realizar los deberes. Todo eso me ponía de mal carácter.

Yamaiya jui nuna tajai itiurchatka atsumiayi, kunkuimiam takakenayat jurammai, ii chichamen anturtamkacharmiayi, nekas enentaimsamka aantar asuttiamawarmiaji. Nu enentai takusu asan yamaiya jui unuimiania itiurchatan takakun yainiajai tajai.

La secundaria: llegó el día que tanto esperé, cuando el padre Silvio Broseghini me dijo: "¿Quieres estudiar?". Yo le dije: "Sí". "Entonces —me dijo—, deja el delantal y sígueme". Eso hice. Dejé el delantal y lo seguí hasta un salón para dar los exámenes de admisión. Tenía ya veintitrés años cuando inicié mis estudios secundarios. Y fue gracias al padre Silvio, a su apoyo moral. Ahí comencé a vivir y poner en práctica todo lo que había aprendido de mi familia, en el internado y en la ciudad. Ese conocimiento adquirido me ayudó a perfilar mi formación.

Ajapen unuimiatnum: Jimiara nawe uwi takusan, unuimiatairun emtukmiajai, juka nekaska wea Silvio tii utstkaiti, wi utsumamun ejetukat tusa, yainkiamiayi. Apar jintintruamun iwiaikin, chikich nekataijiai apatkan iiki weakun, winiarun, nekatniun tii utsumakun, aparun anintrukin tura chikich apawach ainiajai takakmaki weakun, ikiakasnak unuimiaruitjiai nekachmancha, tajai.

En esta fase no sabía hablar el idioma shuar, pero cuando cursaba mi primer año de bachillerato teníamos como área de estudio la lengua *materna* y era una obligación aprenderla. Lloré para aprender, me gustó y fui investigando y conociendo más aspectos de la lengua shuar que las vivencio en la actualidad.

Shuar chichaman timiatrusan nekachuyajai, tumaitkiush, anintrukin, nekaki wémiajai; yama Wea kaunkar ii chichame, chichaktinian asakawarmiayi, tuma asar natsa Shuar chichaman chicha anturkar, intiashin tsupirin armiayi, Wea Nukuach. Uwi nankamaki weamunam, Uunt Wea, Shuar chichamjai papi aarman, aujsatniun jintintramin ármiayi, tura unuimiatainiam ii chichame nekatniun jintiniakui, winiarun tii warasan, wakekan nekaki wémiajai, tumakun apawach nekarun anintrusar chikich nekatai nekachman nekataj tusan juarkimiajai. Yamaiya juí, ayatik anentan nekatsjai, tuma asan, nekaatin enentain tákakjai; ánentka tii shiiram, antujat, jikiajkiamat asamtai; urumai tirankrun jintintiamij tusan.

Todo conocimiento está relacionado con los seres míticos, como *Etsa* (el ser prototipo del hombre), que es el dueño de todo lo que existe en la madre naturaleza; *Nunkui* (ser prototipo de la mujer shuar), es quien enseñó todos los oficios que hace la mujer shuar; *Tsui*, ser que enseñó al hombre las plantas medicinales (médico); *Shakaim* (dueño de

Ii nekatairinkia: Etsa (aishmanka nerenniuri, arutmaiti) Nunkui (arutam, nuwa, nukuri asa wantintiuk jintiamiayi) Tsunki (arutam, aishmankan tsuaka jintiati) Shakaim (arutam, aishmankan numi tsupiktinia, nekaska anenta jintiati).

los árboles), antes los shuar no podían cortar árboles sin su permiso, y había que cantar un *anent* antes de hacerlo.

Los conocimientos se transmitían por vía oral, es decir, mediante la palabra y la práctica: el padre o la madre, mientras hacían las cosas, narraban un mito o una experiencia para dar diferentes enseñanzas. Así, la curiosidad de aprender crece. También se reciben conocimientos por medio del sueño; por ejemplo, un *anent*, alguien lo enseña en un sueño, para que quien lo reciba lo ponga en práctica.

Ahora sé que el momento suave de un viento significa que camina Arutam, para transmitir su poder (el Arutam puede parecer una boa, un jaguar, un cóndor, un tigre, una piedra). Nos decían que si veíamos un tigre o una boa, que son temibles, nos debíamos sentar y sujetarnos fuerte de un árbol y lanzar un tronco para no ser arrasados por su poder. También se adquieren conocimientos tomando el zumo de plantas alucinógenas, como *natem* (ayawasca), *maikiwa* (floripondio), *tsaank* (tabaco), *samik* (planta del río), *chukchu* (variedad de ajenjo). Son muy importantes las manifestaciones cósmicas: un viento suave, sol y lluvia, que se oscurezca el día, la noche estrellada, la luna coronada de luz, las estrellas fugaces y tantas cosas más. También adquirimos conocimiento mediante los movimientos de diferentes partes del cuerpo: si la boca se mueve significa que tomará un caldo caliente, que llorará o gritará de ira; si se mueve el muslo de la pierna por delante es que alguien viene; si es por debajo del muslo, no vendrá; o puede significar que lo que se oye es verdadero o falso,

Yaunchuka ii uuntrinkia tii unuimiatka, waimiaku, takakmau, eamin, anentrin asar, nii uchirin, tirankin, imiatkinian najanainiak, jintiawarauiti, apawach aishmanka, uchin jintiawaiti tura nuwanka nukuach; nu yamaiya juisha nekamu ii uchiri jintiaji. Nekátka aya najankur nekachmaiti, tsuaka umarar, tunanam wear, mesekranam, tura warinkish yajasam, numi, chinki, tura chickich ainia nu, nii iniakmamtairi nekaki wémaiti, yamaiya juish nuka nekaki weaji.

Juna tajai, mayai michacha, tura nuka kakenakui arutam wekawai taji, neachma yawa nunká kutsakui aets jakatui taji, chiachia chiar ajakui esat winiawai taji, naitiak kukujrukmatai, miiik, shaa, nuse, arat juartainti shuartikia. Nunisank yurankim tee ajasmatai chinki shiuiniawai, nantu akintiuamtai ijiu jeakai tutainti, aitkiasrik mayai michacha ajakui uwi taakui taji, nuní nekaki wemaiti. Ii nekatairnkia penke kajinmatkishtiniatji. Apach kaunkar ii enentain emesmainiakuish tuke najankir wétatji tajai.

dependiendo del poder. Yo he participado en algunos rituales, y mi poder es ser risueña y sociable, respetada y escuchada por la sociedad. Al observar las manifestaciones cósmicas, sabemos que es época de siembra, de que se reproduzcan animales, peces y aves; de cosecha de palmitos y vegetales. También pronostican escasez o abundancia, que son las dos estaciones marcadas para el pueblo shuar: *naitiak* (escasez) y *yurumak* (abundancia). Cada conocimiento que adquiero tengo que vivirlo e investigarlo; la curiosidad me ha enseñado mucho y lo que aprendo debo transmitirlo a los demás. En esa fase de estudios aprendí los *nampet* (cantos festivos) de la señora Teresa Guarderas y de mis compañeras; no he aprendido todavía los *anent* (plegarias), pero no es tarde para hacerlo.

También me interesé en aprender y fortalecer los conocimientos y experiencias de la cultura a la que pertenezco. En la secundaria me gané una beca del Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo y del Municipio del cantón Gualaquiza, que compartí con mi hermana Antonieta. Ahora, ella también es licenciada y trabaja. Cuando me gradué de bachiller todavía mi padre no se convencía de lo que hacía; recién el día que me gradué como maestra de Primaria, mi padre reconoció mi sacrificio, se disculpó por no haberme apoyado. Jamás le guardé rencor; le di tiempo y le demostré que las mujeres valemos igual que los hombres.

Uunt unuimiatnum

Yamaiya jui mashi nunka tepakmanum, tarimiat unuimiamu naatui, nuyasha iwiaiki wenawai, aintsank arantukma awai. Uuntrunun nekamun, najankun iwiaki weajai tajai; tarimiat nekatairi tura unuimiakaru aarma ana nujai apatka iisam, nekatai nankamu atsawai tajai; mashi metekete. Yaunchuka wisha ii uuntri nekatairin imianchaiti tuu enentaimniuyajai tura yamaiya juinkia nunichuti, nunaka apach nii enentain turamiaru asamtai nuu enentai takakji tajai.Yamaiya jui timiatrusar shuar matsamtairin nékachus aents pujuiniawai tuma asar yajasma ánin iismaitji. Misu, tii sapij, wishikramnia ánin enentaimturmainiaji, *nunichuiti, shuartikia ii unuimiatairi, iruntra penker pujustin chicham najanar, amiktin chicham, mashiniu, física, química, astrología, arquitectura, nuya chikich timiatrusar nekaruitji tajai.*

Para culminar mis estudios secundarios mi tesis de graduación se llamó *La selva nuestra vida*, sobre la sabiduría ecológica del pueblo shuar. Al realizarla, mi objetivo era conocer la relación vital del hombre shuar con la tierra que proporciona y sostiene la vida. Además, analicé el sentido que da una anciana a Nunkui, y me pregunté: ¿quién enseñó a la mujer a manejar su *aja* (huerta)?, ¿qué tabúes y secretos existen en la recolección de semillas, siembra y cosecha?, ¿cuáles son las técnicas de cultivo?, ¿cuándo y dónde se debe cantar el *anent*? y ¿por qué? El deseo era conocer, aprender y practicar todos esos conocimientos de los mayores. A pesar de la transformación del ecosistema y de su pueblo, afirmo que la conciencia secular de respeto hacia la selva sigue existiendo. El shuar quiere conservar la selva, sin empobrecer la tierra para facilitar la abundancia de cultivos y la caza.

Unuimiatairu amuktasan takatan najanamiajai, juni anamka "Kampuntin ii iwiakmari" juka juna jintiawai "kampunniunmaya iwiaku ainia shuarjai itiur chicham anturnaiya tura iwiakmanum nunka itiur yaimia" nuna nekataj tusan juu takatan, nuu enetaijiai najanamiajai. Nunisnak, wari enetai a, Nunkui, wariniak jintiamia, warin ijiarmatai, arak juakur, arakur, uweakur, tura itiur aratai ania, wari tsawantinia, urukamtai, tura tui anentrutain tusan. Kampuntin tii warikmas yapajniamuri nuya nii shuarish, tumaitiat tuke ii nekatairi, najantairi, yurumke, chichame áwai *Chikich iismaka shuarka naki tama aji; nuka nunichuiti, enentaikia nunka weamar, arakan, kuntinia, emesmakain tusar, turin ainiawai tajai.*

Lo curioso es que, en esta fase, sentí la necesidad y muchas ganas de aprender los *nampet*. No fue difícil: había que vivenciar y dar sentido a los versos que expresas, para transmitir el mensaje al oyente. No hay ningún conocimiento inferior a otro, no hay grupos no civilizados o que les civilizaron; todos fueron civilizados desde sus orígenes.

Nekaska yamaiya jui nampet, anent ainia nuna nekatniun tii wakerajai, tumaitkiush, nuakesh apawach nekaru atsawai, kajinkiarai, akush jintinkratatniun nakitianiawai. Kuit tusar; apawach pasemakarai. Amuakun tajai nekatai iwiakamu atsawai, mashi metek ainiawai: juni asa; mashi nunkanmaya tarimiat pujuiniaka nekatairin takakenawai: unuimiatain, nekapkan nekau, iruntrar pujustinia, jea jeamkatniun, nuya chikich nekatain takakenawai; ayatik apachchichamjai (bautizados -cha). Nuni asamtai nekatainkia mashi takakenawai tuma asamtai arantunaiktiniatji tajai.

La licenciatura: nunca pensé estudiar algún día en la universidad. La evolución de los conocimientos hace que las

experiencias de los pueblos marginales sean consideradas inferiores, pero no nos conocen: solo oyeron nombrarnos y que nos consideraran salvajes, que dormíamos colgados en los árboles como los monos, supuestamente vestidos con hojas, que vivíamos como quiera. Me convencí de que los salesianos nos habían civilizado, pero estudiar en la universidad me hizo conocer la verdad. Y no era así. Todos los pueblos o nacionalidades son y fueron civilizados, por la siguiente razón: tenían educación, organización; conocían sobre astrología, física, química; eran arquitectos, médicos, los *wea*[143] eran psicólogos, antropólogos, sociólogos... En la universidad aprendí muchas cosas que luego compartí y sigo compartiendo con los estudiantes, los amigos y compañeros de trabajo, en especial con el docente shuar. Aprendí a fortalecerme e identificarme como tal donde quiera que estuviera, demostrando y vivenciando mis valores, por eso escribí un texto titulado *El increíble sabor de la comida shuar*, con la ayuda de la ingeniera Cristina Aguilar, coordinadora de la GIZ,[144] para su publicación. Este texto permite valorar, preparar y consumir nuestras comidas típicas que son variadas, ayudan a cultivar y proteger los diferentes productos de la *aja* shuar; en especial, ayudan a ser trabajador, para tener y compartir. Cuando regresé comencé a colaborar y contribuir en las Ferias de Sabores, Saberes y Biodiversidad; a crear academias de música y danza, a realizar diferentes concursos.

143 Nota de Rosa Awak: *Wea*: maestro de ceremonia que preside los rituales shuar.
144 Cooperación Técnica Alemana - GIZ Ecuador.

El diplomado: desde la infancia recibí una formación sólida de mis padres, lo curioso es que mis padres no cruzaron las puertas de una escuela, pero nunca dejaron de darnos formación y educación; ahora y siempre diré: “gracias a Dios por darme unos padres muy exigentes”, por eso, soy lo que soy; ellos me dieron todo de sí, soportaron mis caprichos, fueron pacientes con mi búsqueda de la felicidad; ahora me toca corresponder lo que me dieron.

Pátasrik unuimiarma: Pátatsarik unuimiatainiam unuimiakun pujusan, unuimiarmajai tura chickich unuimiatajiai apatkar iismaka nukete. Emkaka aparun tii yuminkiajai juármanumak timiatrus penker atiniain jintintrua asamtai; nuna yamaiya jui unuikiartin ajasan, nuna jintintiainiajai unuimianian, niisha timiatrusar nekawar, unuimiararu árat tusan, uruma nui niisha iiniun naatmantiki, najanki, jintinkiartuki wearmi tusan.

Cuando estoy frente a mis estudiantes trato de transmitir estas experiencias, porque como cultura no debemos perder nuestras costumbres y tradiciones, por más título que tengamos; antes, debemos ser más humildes ante la sociedad a la que pertenecemos. En esa etapa viví las experiencias negativas de ver cómo se desintegra la sociedad shuar. No hay matrimonio sagrado, el ser humano se considera un objeto. Niños, niñas, jóvenes y señoritas sin hogar hacen de su vida un desorden. Solo digo: “Señor dame fuerza, ilumina mi corazón para llegar a esa persona y ayudarla; dame un corazón lleno de paciencia para comprender a mi hija, a los demás jóvenes y a mí misma; un corazón lleno de paz y amor para amar, ser feliz y transmitir felicidad al que la necesita”. Es una tarea que la seguiré viviendo.

Aparnaka natsantatsjai, tii nukap yainkiaruiti kajen asash; utsumamun, timiatrus tsakartinia surusaru ásarmatai nekaska Arutma yuminkiajai. Pujamunam jintiki wea asan. Amuakun tajai tii unuimiaru akursha ii aparinkia tuke aneastiniatji, arantukar yaintiniaitji nii utsumamurin susatniuitji, ii uchi asakrin yaimkiaru asamtai tajarme.

¿Cómo conocen los shuar, o conocían, lo que deben saber?: abuelos y abuelas, padres y madres, tíos y tías les preparaban desde muy temprana edad, les enseñaban lo que debían saber y hacer cuando fuesen grandes. Las personas adquirían conocimiento mediante visiones, luego de una práctica ritual y de tomar alucinógenos, preparándose adecuadamente.

Shuar yaunchu unuimatain tura yamaiyajai itiur iinia. Yaunchuka unuimiat atsamunmak apawachchikia nii uchirin taamtsuk jintiawaruiti, tuma asar tii arankartin, takakmau, yainkiartin, pachiinin, chichamkartin, nuya chikich ainia nuna.

¿Cómo evaluaban los shuar si un niño o niña sabía o no lo suficiente?: por su actitud frente a los mandatos y la responsabilidad de hacer bien las cosas, por su rectitud, por ser atento, respetuoso y solidario. Cualquier desequilibrio emocional era sanado inmediatamente, los castigaban y llevaban a la *tuna.*[145] Si incidía, lo mataban, para que no diera mal ejemplo a los demás. En el hogar se miraba si el niño sabía trabajar, hacer la huerta (*aja*), construir la casa, sabía cazar o era miedoso; si la niña no sabía preparar chicha, criar animales domésticos, mantener la huerta. Si no sabía, era vergüenza para la familia; por eso, los padres se esmeraban en preparar y formar para la vida a sus hijos e hijas, y los abuelos a sus nietos. Al vago le quitaban su esposa y se la entregaban a otro. El vago (*naki*) era mal visto por la sociedad y no podía volver a casarse; ellos mismos se encargaban de decir que no le dieran mujer porque era un hombre vago.

Yamaiya unuimiatainkia ayatik mutsukanan nekainiawai, arantuktinian, takakmastinian, nakitianiawai, ayatik takatsuk yurumatniun, iwiarmamratniun nuu enentai takusar tsakainiawai. Yaunchu najanamun aujmattsar, penker pujustinian jintin ármiayi, yamaikia, uchi esétrashtin, asutiashtin imitmakmataish, kasamkamtaish tusa papi umiktin umpuarma áwai; wikia, nuna imiancha iyajai, nuni asamtainkia urukamtai mankartuan, kasamkan asutinia, nu nekachminiati. Nunisnak tajai, apawach unuimiarchamunam uchirin asutinia nuka penkerchaiti, antsu kasamkamtai, waitruamtai, nakimiakui; iintianke esettratniuiti, nuinchuka sentranka esétuachmin asamtai, nuni kasamkatin enentai pampaki ween tusar turatniuitji. Yamaiya juí ejemak, nuya chinchipnumia chicham, nekashtainiash, yaja nunkanam najanma anintrusar unuimianiawai ii uchiri (TV, Internet, papi aakma, wakan juramu) Juinkia penker chichamam, yajauch chichamam, naku, jantse, nampet, meset, tura uchi itiur iniakmamainia nii iwiarmanke nuna mashi iiniak, shuar uchish, nunisank iniakmamtan juarainiawai, tumainiak emesmamainiawai, nii enentain.

¿Qué dicen los adultos cuando comparan las formas tradicionales de saber con la escuela, el colegio y la universidad?: yo digo que fue una educación de calidad y calidez; había una gran preocupación de la familia y la sociedad. No juzgo si en las aulas de la escuela, el colegio y la universidad nos cambiaron nuestras

Enentaimmia shuar unuimiatai tura yamaiya unuimiatai. Apach unuimiatai enentaikia, shuartikia yajasma anin iismaitji, tuma asar jintiatniuitji turamiaru ainiaji (hay que civilizarles) unuimiatainiam, nakunum, uchikia nekachu anin iisma armaiyi. Mashi tarimiat ainiaka tuke nii pujamurin, unuimiakaru

145 En la *tuna* tenía lugar el ritual de ingesta colectiva de *natem* (ayawasca) de los niños, que eran guiados por un adulto.

vidas. Eso dependía mucho de nuestro ser: si sabías amar y respetar lo tuyo, irías comparando y apropiándote solo de las cosas buenas y alimentando tu formación. Una comparación: he visto personas que no estuvieron en ninguna institución educativa y son educados y respetuosos, siempre buscan el bien, son críticos y proactivos. Mientras que un doctor shuar, un licenciado o "máster" crea problemas en la comunidad y es negativo. Por ejemplo, en la política: solo se dedica a criticar a su prójimo, nunca habla bien de nadie si no le simpatiza, divide al pueblo. La educación tradicional para el joven shuar fue bien dirigida y guiada por los padres misioneros. En la actualidad, con la evolución de los aprendizajes y las nuevas tecnologías, el adulto y el joven shuar hacen lo que se les viene en gana: sus peinados, su vestido, los tatuajes, no respetan a sus padres y maestros, no hay reglas, entran y salen cuando quieren, no se sabe a dónde, a qué y con quién. Ahora, los padres obedecen a sus hijos.

ainiawai tuma asar nii uchirin jintiki wearu asar naatkaru ainiawai. Nu enentai, tura chichama antuiniak, ii chichamen, cikich najántain iiniak, namperan, natsanki wenak nii uchirish nékachu juakaru ainiawai, nuni yajauch iisma juakuitji unuimiatainiam, uchi nékachu tutai armiayi. Apach (mestizo) *unuikiartin ainia nu wishikrarain, anin ainia turamiaraink tusar natsantraitji ii najantai, chichame, yurumke tura iniakmamtai. Yamaiya jui ekuarturnum nunka matsatkamunam tura chikich nunkanmash, tarimiat chichamjai uchi jintiatin, unuimiatratin tusar papi umpuara iwiakiamu amiktin awai. Nu chicham umpuarma ámunmak unuimiatai jean asakainiawai yamaiya jui nutiksank unuikiartinniasha. Tarimiat aents tura uunt matsatkamujai apatkar iismaka metekchaiti, uchi unuimatainiam weaka kunkuimianam weawai, tura tarimiat uchikia unuimiatainiam weakka kashik suamutak wekas unuimiatarin weawai; jeeya unuimiatainiam jeattsa; chickichik, nuinchuka jimiará akan ajape nekapkan ajapui, tuma asar metek nuu enentaijiain iisma achatniuiti. Nunka tepakma, kisar, jintia, Shuar iruntramu metekcha asamtai. Unuimiatain chichampruinia, niinkia shiir pujuiniak, kunkuimianam wekainiak, chikich aentscha imiatrusan pujuiniatsuash, tu enentaimianiawai, nékachu asar. Yamaiya juinkia nekachmin, wariniak wakeruinia, ninki áriatt ataksha nii wakeramun najanainiawai. Tarimiat aents amuukarat, naki, takakmatsuk nunka uunta teperkaru asar kurin akasmatenak muimprak ajainia turamainiatsjiash, chikich nunkanam tarimiat aentsu amukarua aitkiasank amutmaktaj turamtsujiash tajai.*

Yamaiya uchichikia aránkartichu, yaunchuka penker pujustinian jintin ármiayi ii aparí, yamaiya jui, nii uchirin chichamprutsuk; etsértsuk jiinkiar, nánkamas wekainiakuish, nánkamash nampek chichakuish aya iiniawai, nuni asamtai emesmaji shuarti; apawachiti, uchi najánmari nekatstji, yájai wekainia, tuink pujuinia, tamataish chichartsuji nuu itiurchat yamaiya jui waintji. Yamiya unuimiatka aya yájauchiniak takaktsui, tii penkeran takakui, tumaitiat ii uchiri yajauchin iisar nuna iniakmamenawai, takatnum ipiam tuiniawai "witakatan najanatniun amikrujai takakjai, nakuruwajai". Tumainiak, mankartuatin, kasamkatin, nijirmartinian, nakimtinian, waitruatniun, katsekmatinian, aránkartuashtinian, nankamas wekásantniun wakeruiniawai. Shuartish yamaiya juish urukatjik; Apawach nii uchiri penker pujustinian, naatka, unuimiaru, ati tusa wakera nuna jintiatui; nunisank, uchi urumai naatkataj tusa wakéra nu, apari chichame anturkatawai, nuinchuka shuar uchi kasa iruntiatui tajai.

Interpretación de los sueños producto de los alucinógenos (Conversación del mayor Shakai Pedro Awak Pauch)

Pensar (Enentaimsatin): todas las culturas del mundo, basadas en sus normas y leyes naturales, han podido sostener y sobrevivir durante mucho tiempo. Fueron evolucionando de forma paulatina, de acuerdo a sus relaciones con los ecosistemas, hábitat y cosmovisión; así alcanzaron una mayor comprensión de las motivaciones que justificaron la gran intervención en la vida de otras personas.

Karamak tura enentai jintiamu maikiuammanun tura natémanunam tusa uunt Shakai Pedro Awak Pauch aujmatsamu

Enentaimsatin (Pensar): Mashi tarimiat aentska, chicham, jusamunmayajai timiatrusar, arantukar, iniakmamsar émkaruiti. Nuni eemki, kampuntin tepakmajai, nui írunujai pachiniakiar unuimiatki nii pujamurincha iwiaki wearuiti, nuni iniankasaran imiatkin najanman iisar najanaki weakui unuimiatki, niiniurincha jintiki wearuiti, nu yamaiya juish nékaji.

En el pueblo shuar nuestros antepasados fueron transmitiendo de generación en generación sus conocimientos, enfatizando en los valores morales: *kasamkaip* (no robarás), *waitruawaip* (no mentirás), *naki-aip* (no serás ocioso). Abuelo y abuela, en las horas de la mañana, narraban el mito para nietos y nietas, hijos e hijas; les enseñaban diferentes manualidades y oficios. Todo conocimiento estaba ligado a tabúes y prohibiciones.

Ii apachri, uwi nanakmaki weamunam nii uchirin jintiki wearuiti yamaiya jui nu nekaji. Shuarka juni nii uchirin jintiawaruiti, aujmatsar; nankamsar iniakmamsarain tusar juna aujmatin ármiayi: kasamkaip, waitruawaip, naki aip; tuma asar apartinkia nii uchirin timiatrus jintin ármiayi, aishmankan, nuwan.

Sabemos que ningún conocimiento es definitivo, siempre hay cosas ocultas que el humano no sabe. La meta es un constante esfuerzo, sacrificio, dedicación. La moraleja dice: "Si llegas a viejo, es porque has escuchado los consejos de los mayores"; el que se cree autosuficiente siempre fracasará en la vida.

Nekataikia timiatrusar ejérachma ainiawai, aents nekachma tuke awiti, enentai ejekatin tuke waitsar, najánar nekatainti. Enentai tawai 'Weamprataj takumka uunta chichame antuktiniatme', tuma asa mashi nekarua aani enetaimiaka nii pujamuri emesmamniuiti.

Uno de los mitos dice que Etsa quiso poner a prueba a tres personajes: mandó a botar en diferentes barrancos unos bultos recomendándoles que no miraran su contenido; escogió a Kujancham (zorro), Kuyu (ave) y Jeencham (murciélago). Kujamcham cargaba un *ayampaco* de rayos, que expulsaba un aroma que estimulaba el apetito. Se preguntó: "¿por qué mandaría a votar el *ayampaco*?, voy a ver y comer". Al abrir, de sus costillas chispearon rayos. Entonces Etsa dijo: "Que no haya secretos, que todas las cosas sean conocidas". Por eso juzgamos si habrá problemas fijándonos en sus fuerzas; así sabemos quién será derrotado y quién el vencedor. Kuyu abrió su *ayampaco* y su cabeza se llenó de canas. Jeencham abrió su envoltura e inmediatamente su nariz se transformó en órgano genital de mujer. Avergonzados por lo ocurrido se presentaron ante Etsa y, viendo lo sucedido y su falta de

Tura junash aujmatin ainiawai, Arutam aentsun timiatrus umitiarin nekaratsa yunkurak ajapautarum tusa menait aentsun ipiamiayi; Kujanchman peem yunkunamun susamiayi turamaitiat timiau kunkuanash urukamtai ajápata turuta tusa atir iyamujai metek paenam peetmiayi, aitkiasan, Kuyuka jempe yunkunamu niish jukimiayi, aitkiasan niisha kunkuakui atir iyaj tukama muuknum jempe amuamiayi tura amuak Jeenchmasha nuwa najiri yunkunamu jukimiayi, niish atir iyaj tukama nuwa najiri nujiniam peemprukmiayi, tura natsámainiak jeá wari wayacharmiayi, turamtai Etsa yuminmaruiti, meset nekarma atin, uchichik jeemperin, uchichik nijirmau árat tusa yuminmaruiti. Nekaatin ákush mashi iwiakiachmaiti. Tuke nekaachma awai.

obediencia, les transformó en lo que son ahora: zorro, *kuyu* y murciélago. "La curiosidad es mala consejera", a veces te encuentras cosas buenas y otras malas, por eso debemos tomar medidas y ser precavidos: hay conocimientos ocultos que el hombre debe investigar para saber.

El sueño no es solo dormir, en él se realizan acciones, realidades. También hay sueños provocados por alucinógenos donde aparecen revelaciones para la vida; a eso le llamamos el poder de *natem*, *maikia* y *tuna.*

Karamak, juka kanamuchuiti, juinkia warinkish najanatin iwiaramuiti karamkanam, kanarar mesekranam warinkish najanmaiti, nu paantin ajakuinkia penke karamak tutainti. Aintsank, karamak maikiuamar, natema pujusar najanmash awai urumai najanartin, nuka natema, maikiua karammari tutainti.

Ahora que soy educadora, comprendo que estudiar la cultura propia es profundizar, conocer, entenderla, valorarla, fortalecerla, reinventarla y difundirla. No se puede apreciar lo que no se conoce; por eso, el idioma shuar, al igual que otras prácticas culturales, están siendo relegados por las personas, sobre todo, las nuevas generaciones. Mostrar los conocimientos que guarda el corazón, entendibles y visibles solo cuando uno habla en este idioma, podría influir en las personas para que vuelvan a comunicarse en nuestra lengua.

Yamaiya juí unuikiartin ajasan timiatrusan enentai ejekajai. Ii uuntriniu nekaa ákurkia timiatrusar iniakmamtainti túrakur unuimiattainti tajai, nuní araantukar aujmatsataji. Nékachmaka wakerukchamniaiti tuma asa shuar chichamka chikich chichanma ánniuiti, aminiuram timiatrusam néka atatme ayatik ame chichamen timiatrusam chichaakmeka. Yaunchu yatekratin aentsna aujmatsamka enentai ejetuachminiaiti, tumaitkiush tarimiat aents ¿etsa tuke Amasunas nunkanam puju ainiaiti tajai. shuar nunka tesarmanum matsamtan juarainiak chikich pujutain, iniakmamtan juarkiaruiti, aya shuar chichaman chichau matsamawar tura chichich aentsjai wainiakiar nii chichamen natsanki wearuiti, nuni kajinmaki, apach chichaman chichakiar wearuiti.

Sentir: el abuelo era quien se preocupaba de educar a los hijos; el niño debe saber todo lo que hará en su vida de adolescente; quien más conocimiento tenía era respetado. En aquel entonces permitían que los niños participen en los rituales

(Nekapkatin): Apaach nii tirankin jintintin asar, tuke penker pujutan jintin ármiayi, urumaiya nui najanatniun. Tuma asamatai aents tii nekarua nu araantukam, penker iisma áuyayi. Tuma asar natemanunam, namper amaunam

de *natemamu* (ritual de la ayawasca), *tuna karamma* (viaje a la cascada sagrada), *maikuamma* (ritual de beber el floripondio), *tsankram* (ritual de beber el zumo de tabaco), *wainchi* (ritual de aprendizaje de cantos sagrados); en este ritual la persona debía adquirir el poder en el sueño (*karamak:* sueño bueno, *mesekar*: sueño malo). Siempre estaba atento para interpretar las señales de los movimientos faciales y corporales, para definirlos y clasificarlos: alguien venía, si los muslos frontales de la pierna se movían; si el movimiento era por debajo de la pierna, no vendría. Las personas que habían superado todos estos rituales se consideraban *amikiu,* sabio/a, maestro/a. Todo sacrificio tiene validez para el futuro, la persona que se ha sacrificado siempre hace las acciones con responsabilidad, humildad, amabilidad y respeto. Por eso, era importante percibir las sensaciones producidas por causas externas e internas por medio de los sentidos.

pachintin ainiawai, tunanam, ju armiayi waimiakarat tusar. Nui nekaamin atinian waimiau ármiayi, suertamu, kujapramu; juinkia penkernan, nuinchuka yayauchiniun suertincha, kujaprincha ainiawai. Waimiakarka, etserchatainti asakmaraij tusar nuya mesekramrarkia etserkar maikiuamtainti. Tuma asa uunta chichame ímianuiti.

Ver (*iistin*): el abuelo enseñaba a ver e interpretar los sueños, las visiones y las señales del cuerpo como fuente de conocimiento. Todo ser humano dotado de sabiduría ensayó su conocimiento por necesidad: experimentó, comprobó, descubrió y determinó, día tras día, hasta habituarse. Abuelo y abuela estaban muy cerca de su nieto, observando su actitud, cualidades y actividades; acompañaban sus acciones sencillas con orientaciones. No se dedicaban mucho tiempo a la enseñanza, ya que los niños de esa edad tienen poca capacidad de atención y aprenden más por medio del juego y las actividades prácticas. Por tal virtud, elaboraban materiales de juego como canutillos con flechas para que

Iistin (Ver): jush aintsan tii chicharkamu awai, apawaach timiatrus tirankin iimtikias, najamtikia nii iniakmamtairin nekarniuyayi tirankin, karan, itiur nekatniuit nunash mashi jintinniuyayi Mashi aentska nii utsumak enentaimmiarin nekapmamsaiti, najana, apatak iis, turuki akanar aujamatsaiti. Nu yamaiya juish nekaji. Uchichikia warik pimpin asarmatai waumak jeamun jintintin ármiayi tuma asamtai nakurumtiksar jintin ármiayi. Ju nakujai, waawa, tashitash, tiin, nankuship, weesham esenkumak. Tura uchikia ankan pujuschatniuiti tuke warinkniash najanuk pujutnuiti, naki aij tusa; yamaiya jui nu enentai atsawai, uchi tii naki ajasar tsakainiawai. Nekaska, wakan, enkema

jueguen en la casa y desarrollen los pulmones fuertes y sanos; lanzarán con la hoja de *tiink nuka* (variedad de hoja) para desarrollar músculos; trenzarán hilos de algodón, encertarán *nupis* (semillas para elaborar sonajas). De esa manera desarrollan las destrezas finas y gruesas. Nunca debía estar un niño desocupado. Ahora, lamentablemente, se pasan clavados en la televisión, quien trabaja es el adulto y los hijos se han vuelto consumidores. Los shuar deberíamos limitarles el tiempo frente a la televisión, elegir programas que les ayuden a pensar, crecer y desarrollar su conocimiento a favor del bien. La visión o sentido de la vista es una de las principales capacidades sensoriales del ser humano y de muchos animales, que nos deberían seguir sirviendo para comunicarnos con el mundo natural.

iniankamu iiniak, nii enetaimtairin emesmainiawai, tuma asamtai apati ii uchiri penker tsakararat takurkia najanatniuri, iistintri iwiarturtiniatji tajai. Tumakrikia tii imianaiti aentsnum tura yajasmanum, shuartikia kanarar pujatsji nunka tepakma irunujai tura yajasam ainiajai tuma asar nii muchitmari nékaji.

Recordar (nekartin): abuelo y abuela enseñaban a recordar el significado de lo que ocurría alrededor, sin ocultar nada para dar una buena orientación. Hay que tener mucha paciencia para disciplinar a los pequeños y saber cómo explicarles lo que se espera de ellos en determinadas situaciones; de este modo, la exigencia no era una imposición sin sentido, sino algo que se podía entender y aplicar. Enseñar buenos modales a los niños requiere de constancia y firmeza para lograr el propósito deseado. No siempre resulta fácil disciplinarlos, por eso, hay que ser coherentes y explicar claro.

Nekartin (recordar). Apaach nii pujamurin imiat najanamunam timiatrus uchi neka tsakartinian jintiniaiti, urumai emesmakain tusa. Tii arantukar, aneas jintiatin takustiniatji tajai, itiurak jintiataj, warijiain, warinia nekatniuit tusar nu enentai juukmakar iisar jintiatniuitiji tajai. Uchi penker iniakmamsat tusa wakerakrikia enentai apujsamu ejekatniuitji tajai tumaitiat yupichuchuiti uchi jintiatin, tuma asamtai najanin asar jintiatniuitji tura aujmatsar tajai.

Si en casa se usa el *waitneasam* (por favor, gracias, disculpa) y se trata adecuadamente a los otros, es muy probable que esta conducta se convierta en natural y el niño la imite; asimismo, se desarrollan las capacidades para ver, escuchar,

Uchi patatusar jintiatai takurkia pujamunam irunujai takakmasar jintiatnuitji, imiatkin seakur waitneasam surusia, yuminkiajme, tsankurturta, ajamprusta, tusar jintiatnuiti, nuni iistin, antuktin, nekaatin utsutainti. Nuni

comprender y actuar. Por eso, los abuelos enseñaban a estar atentos a lo que estaba por ocurrir: un sonido, un olor les permitía conocer mejor su mundo natural.

Reflexiones finales

En la educación tradicional se educaba con calidad, los padres eran muy pacientes y, narrando mitos, formaban y educaban a sus hijos, que crecían con mucho conocimiento; todo padre quería que su hijo estuviera bien preparado para que no sufriera; la formación era espiritual e intelectual. Cuando había un hurto, el padre ahumaba a todos los hijos con el humo de ají para que el *emesak* no se apropiara de ellos; al que despreciaba la comida, era caprichoso y ocioso, le hacían ayunar durante tres días y le daban el zumo de *maikiwa* para que adquiera el poder de hacer el bien. Se dejaron esas costumbres para adaptarnos a una educación formal que nos trajo ventajas y desventajas. El padre no puede decir nada a un hijo que roba, que miente, que falta el respeto a su padre, porque él se ampara en sus derechos.

Los jóvenes amparados en sus derechos no respetan, son ociosos, roban, violan, matan. Las leyes están destruyendo al joven indígena. La educación formal debe empatarse con la educación tradicional de cada pueblo: solo así mantendremos un país sano y libre de violencia. La formación tradicional y la educación formal me ayudaron a ver las cosas de una manera diferente.

nekaru ainiawai shuarka, itiurchat nankamastinian.

Enentai apujma amuamunam

Shuar unuimiatai tura apach unuimiataijiai apatkar iismaka, niishatka ainiawai; yaunchuka mashiniun jintin armiayi unutsuk; yamaiya unuimiatainkia ayatik aujsatniun, aartinian nekainiawai, tura takat, aránkatniun tura chikich iniakmamtain jintiniatsui; tuma asar uchi nii nekatain emesmainiawai apachi iniakmamtain iniakmamainiak. Imitmakmataish esetrachma asar nankamas iniakmamainiawai. Shuar enentain, tura niniurin wakerin, ayamprin árat takurkia, iiniu jintintiatniuitji tajai. Yamaiya jui ii pujutairi, najantai, nekatai tuke tsawantin nkur jintiatai ii uchi penker árat takurkia, nuinchuka kasa, waitrin, mankartin, ártatui. Ii najantairijiai ii uchiri esetratai, mashi unuimianunt ainia nuí penkernak unuimiatar urumai uunt ajasar naatkarat takurkia. Uunt unuimiatain chichamprin ainia nu, tarimta nekatairin tuke araantukar utsukarti, tarimiat aentscha naatkarat tuiniakka.

Natsa wakerusar, penkernak, niniurin arantuk chihikich unuimiatainiash unuimiarat tusar ii uchiri chicharkartai. Apawach wea tarimiat nekatain unuimiania anintram uumatsuk nekaamurin jintiawarti, mashi nekaamu juakat takurkia. Tarimiat aentsti ii uchiri esetratai unukamtai, urumai tsakarar, nankamas iniakmamainiak, natsan awajkartiarain takurkia. Ekuaturara uuntri anaamka, tarimiat aentsu nekatairi naatka ati tusa amiktin papinium nekaamu tura umpuarma juakat

tusa chichamprukti, nekaska mashi nuu shuarcha asarsha mashi aents niniak naatkaitji tajai. Amuakun, Shuar asan wikia tuke winiarun ayampruktatjai nájankun, iniakmamkun, pujamurui, tuinkish pujumniatiaj nui tajai.

El Estado quiere destruir a los indígenas y manejarnos a su manera y forma de pensar. Cada pueblo debe ser tratado y respetado de acuerdo a su cosmovisión y situación geográfica. Cuando emprendí mis estudios en educación formal durante la infancia, yo ya estaba motivada a hacerlo, la visión persistía; siempre soñaba enseñando y quería hacerlo. Cuando inicié los estudios secundarios los hice con mucha responsabilidad, no quería que nadie me llamara la atención. Estar en el aula con mis maestros y compañeros era para divertirme: aprendía jugando y trabajando. La educación superior fue dura; por un lado, mi padre no me apoyaba porque decía que era cuestión de varones; por otro lado, mis maestros y compañeros nos trataban como tontas. Pero les demostramos que las mujeres tenemos capacidad, a veces mucho más que los varones.

Yama unuimiatainiam juarkun, tuke unuikiartin ajastaj tuu enentaimiu asan; nu enentain katsunki, tsakamtiki wemiayi. Nuna amukan patatka unuimiatai juarkun tii kakantran, wakerusan, waittsan unuimiatairun tii naatka najanniuyajai. Air, unuikiartin, uunt wea, unuimiatai chichamprin ainia nu tura aparsha tuke warasarat, tuu enentaimsan, penker takatan sukartuiniakui, najanan iwiainniuyajai. Unuimiatka tii shiirmauyayi, nakurukmaikia, wishikmaikia, unuimiat á asamtai; aparka unuimiatnaka imian iichuyayi tuma asa nuwa aininka utsuchuyayi, tumaitiatan wakeramun ejekattsa wakera asan nuu itiurchatnaka imian iitsuk, nupetkan unuimiartaj tuu enentaimsan yupichu anentaimtusan unuimiatmiajai.

Más tarde, cuando llegué a ser docente de aula y tutora de los docentes del curso de Capacitación y Profesionalización, tenía seguridad y, al mismo tiempo, sentía temor, pero comprendí que algo estaba mal: no sabían mucho, pese a que eran docentes de muchos años. Apenas empecé noté que necesitaba preparar el conocimiento para compartir, pero no podía expresarme con fluidez en el idioma shuar; leí mucho e intercambié experiencias y saberes de mi pueblo, y así aprendí mucho para devolverlo a los demás.

Aparka aya aishmank ainia autsuk utsuktin, enentaimian ánin iimiuyayi; tuma asa nuatinkia unuimiararain tu enentaimias, imian iikratchauyayi. Unuikiartinkia, jutinkia, enentaimcha, mutsuke atsa, ánin iirmainia asa tii kajen, katsekramin ármiayi; nuni enentaimianiakui, tii nuka nu kajekmajai unuimiauyajai; aishmank ainia aun iniaktusartaj tusan.

No llegué a conocer ciertas experiencias en su totalidad, porque la sabiduría de mi pueblo, las prácticas vivenciales, los *wea* fueron muriendo y nadie en aquel entonces valoraba esos conocimientos de los mayores y trataba de conservarlos; también por la ideología e invasión colonial, las costumbres, vivencias, saberes y sabores de la cultura shuar fueron considerados paganos. En la actualidad, se recibe este trato de los gobernantes e instituciones públicas, que no hacen caso a la Constitución del Estado, cuyo mandato dice que los pueblos y nacionalidades indígenas tenemos derecho a estudiar en nuestra propia lengua, para lo que crearon cinco institutos bilingües en el país. Ahora unifican los programas curriculares y limitaron nuestras maneras de difundir nuestros saberes al resto de generaciones por venir.

La Constitución considera que los pueblos y nacionalidades indígenas somos el patrimonio cultural de la nación, pero el Estado y sus Gobiernos destruyen nuestro hábitat, nuestros conocimientos, nuestras formas de vida, nuestras costumbres; quieren que todos pensemos y vivamos como mestizos. Eso nunca será así porque somos diferentes. Por ejemplo, yo como *mukint'* o chontaduro (larva comestible) porque sé la calidad de nutrientes que contiene y cortaré el palmito para servirme, mientras el mestizo nunca pensará hacerlo. Con el pasar del tiempo, ¿qué sucederá con la vida de los pueblos indígenas; en especial, con las nueva generación shuar? Aunque mi conocimiento local era escaso; como mujer shuar, realicé mi primera experiencia como docente con mucha responsabilidad; recibía una bonificación

Tii nukap nankamasan, unuimiaran amukan unuikiartin ajastinian juarkimiajai, nekaska uunt wea matsamtainiam, chikichki uwi takakmaku pujai. Nuya unuikiartin takakmainia pataakar unuimiarar tusar chicham umpuarma á asamtai, Sukunum jintiartuta tusar ujukiarmiayi; Juna tajai unuimiatainiam timiatrusar mashi unuimiatainti tuke nekachma awiti; nui pujusan nekachma irunu asamtai tii iwiarnaran jintintratkun unuimiakin wémiajai; Nuní unuikiartin ainiayat penke nekachush pujuarmiayi, nuni itiurchat nekapeamunash, esekin, kakaram enentai takuki, anintruki, tii nukap nekachmash nekarmiajai. Unuikiartin yama ajakun shuar chichaman imiatrusar chichaktinian jeachmiajai, tuma asan wakerusan aya shuar chichamjain aakin, aujkin, nampekin, nuni shuar chichaman chichaktinian unuimiatramiajai.

Aintsank wi naakmash irunui, winia uuntrur nekararu waumak jakaru asamtai, yaunchuka imiancha iismauyayi, tumaitiat, chikich unuimiataijiai apatka iismaka imianaiti, nekaska 'aents imiant, naatka, kakaram, waimiaku, takakmau, eamin tura mashi arantukma ati tusar jintintin ármiayi' nuka yamaiya juinkia, jatekratkaru enentai sukartuiniakui, iyakur utsuakur iiniuka natsanki wearu ainiawai, ii uuntri. Aintsan ii nekatarinkia imiant iischamu asamtai; tumaitiat yamaiya juí, papi umiktin Ekuaturnum umpuarma á, asamtai; Tarimiat aentska nii chichamejai jintiamu aarti tura ewej, uunt unuimiatain najankaru ainiawai. Tura yamaipiat unuimiartinian chikichik enentaijiaink jintiawarat tusar ataksha papin umpuarármatai, tarimiat aentska, nii nekatairin, iwiakiarain taumat

que, en aquel entonces, eran dos sucres que me pagaban cada tres meses; pero amaba mi trabajo, compartía mi experiencia con los padres de familia, con las autoridades de la institución y la comunidad educativa. Una experiencia que nunca olvidaré.

Más tarde fui contratada como docente para trabajar con los salesianos. Emprendí mi labor con mucha seguridad y responsabilidad, preparando las clases que debía impartir a mis dirigidos. Para mí la jornada de ocho horas existió siempre. Luego trabajé como facilitadora del programa de Capacitación y Profesionalización de docentes shuar y no shuar. Pero mis puntos de vista a menudo fueron descartados del sistema escolar y profesional. En otras palabras, sentía que mi conocimiento particular no contaba con lo necesario, que debía aprender más. Que, manteniendo paralelas las experiencias del conocimiento shuar y universal, debía contribuir eficazmente a su comprensión. Con voluntad, dedicación, constancia y responsabilidad lograría esa meta. Llegó el día y participé en el concurso para la beca. Aprobarlo fue una gran alegría. Al estudiar sentía, cada día, expectación, necesidad e interés por conocer más sobre los componentes interculturales de los pueblos indígenas y, sobre todo, del idioma shuar usado por mi pueblo.

jainiawai. Ánis ámanum mashi nunkanam naatji, tarimiat aentska tuke arantukma, nékamu atí timiaiti, nuni ámanum ii pujutairin, nunkan emesmakartatui, entsan, kuntiniann, yuranke, nuya chikichan.

Aentstikia metekchaitji, nuu iirkaitiatar, enentaimtainiam, iwiarmamkanam, yurumtainiam, iniakmamtainiam nuya chickich ámanum niishatkaitji. Nuni asamtai, uruma nuish shuarsha itiurak artiniat, imiankaska ii tirankish tajai, Winia uuntrunun nékamu ímiancha asamtaish, *tarimiat nuwa, unuikiartin asan, takattrun, enentai esetran, wakerusan, penker shiir enentaimniuyajai nekaamurjai najanki weajai, nekaska apawachijiai, atunaikir, itiurchatnumash tuke utsunaikir, akikkia ímiancha asamtaish, nuni asamtai najanamurjai, yaimkiamunka tura utsunaikman kajinmatkishtiniaitjiai. Yaitmatai, Arutma chichamprim, uunt wea matsamtainiam takatan juarkimiajai, aintsan akik, ishichik ámunmak, nunaka iitsuk, tii shiir warasan takakmasuitjiai, nui unuikiartin warimpiat, itiur iniakmamsatniuit nekaki, iwiarnaki, wémiajai; yaimkiatin enentai á asamtai. Unuikiartin jintiatniun timiatrusan iwiarnaran, tsawannaka iitsuk, najanniuyajai. Tuma pujai Sukunum unuikiartin ainia timiatrusar unuimiarar, ékesan iwiarnarar uchin jintiawarar tusa, jintiatniunam yaimkiamiajai; yama juaru asan arantushim, natsamshim juarkimiajai; nuya unuikiartin ainiayat timiatrusar nekachush iruniarmiayi nuni, iniakmamtairun esetukin wémiajai. Chikich enentaijainkia jintiamur pátatek, timiatrusar ejetashma ánin iimiajai, tuma asan tii nukap nekarttin enetain takusan, patasannak unimiarttin enentain takusmiajai,*

tumaitkiush winiarnaka kajinmattsuk ápattsanak nekartin enentain wakerukuitjiai, nekaska ju enentaijai, Uuntrunun nekaamun tura chikich nekataijiai apatkan yaimkiataj tu enentaimiu asan, nuni uchich, natsa, tura uunt ainiancha yainkiartaj tusan. Wi wakerukma, yaitmataik paantin ajasainti tu enentaimniuyajai, nuni asamtai nekas wakerakrikia, enentaimsamu paantin ajawiti, Tsawan, tesamu jeamiayi, pachinkiar awakmakar unuimiartin, uunt unuimiatainiam, tuke tsawant unuimiamurui, utsuma ámiayi, tarimiat aentsna, aujmatma, nékachma ákui, waket enentai tsakaki wémiayi, nuni nekaska winia chichamprun nekartaj tau asan, anintrutan juarki, nekamurun tsakatmaki wémiajai.

Tenía docentes, compañeros de diferentes nacionalidades, cada quien con diversas experiencias, maneras de pensar, actuar y sociabilizar. Los mestizos nos hacían sentir como si fuésemos inferiores a ellos en todo ámbito, pero durante esa experiencia universitaria, comprendí que éramos iguales; es decir, que descendíamos del mismo árbol genealógico. Siendo así, no hay por qué medir al otro como superior e inferior; la sociedad mestiza nos consideraba “seres no civilizados”, quizá porque no teníamos nombres castellanos o bautizados, por nuestra forma de vestir, el idioma, la alimentación. Hablar en “castellano” no es la marca de la civilización, toda cultura, pueblo o nacionalidad es civilizada desde que existe la humanidad; por eso, valoro a todo pueblo con respeto, amabilidad y aprecio.

Tii nukap iwiakar unuimiararu air iruniarmiayi, akiatsan tarimiat aents tuyansha nukap ármiayi, niisha nekaru, iniakmamtairin, pujutairin, takakmatairin, yurumtairn, chichamen, aintsank, puju aetnscha, niishatka enentaimin ármiayi, nuni akuish timiatrusar araantuniamu ámiayi. Yama nankamtaikkia puju aentska, imiancha ánin iirmarmiaji tumaitiat, unuimiaki weamunam mashi aentstikia, metekraketji, Arutmaka aentsnaka chikichkiniak najanamiayi, tu enentaimsan kakaruitjiai. “Juna tajai, apach chicham chichaakrin, aents unuimaru tamachuiti”. Aentska tuke nekaru ármiayi, yajasma ánin ácharmiayi.

Ahora comparto, demuestro y practico mis conocimientos y experiencias; no tengo complejos para vivenciar mi identidad. Toda cultura tiene su tronco genealógico. Por ejemplo: los shuar venimos del gran guerrero Kirup; los saraguro de Atahualpa, así los paltas, los caranquis, todos. El hecho de abandonar sus prácticas, sus valores, sus tradiciones, sus costumbres, su vestimenta, alimentación, idioma y demás conocimientos, a veces, los han convertido en una especie de mestizos y de racistas.

Yamaiya jui, nekamurai, pachinkia, jintiakun tii nukap yaimiajai, arantukma enentaijiai, winiarun tuinkish iniakmamsatniun natsamtiatjai. Mashi aentska tarimiat uunnumia ainiaji; juní shuarka tsunki aentsnumia ainiawai, nuni tarimiat aents naatkarunmaya achittrainiawai, tumaitiat niiniurin, najantairn, iwiarmamken kajinmatkiar puju aentsuitji tu enentaimiainiak katsekmainiawai. Aani asamtai, uuntrunun, nampes, yurumeak, ii chichame Arutam chicham, nuya chikichnian nekáran jintinkiartuatniun wakerajai yamaiya juish. Yamaiya jui, tarimiat aents iwiarnarar unuimiarar nii shuariniak chichaman yajauch najanainiak emesmainiawai.

Sentí la necesidad de conocer más sobre mí porque comprendí que estaban ocultas las vivencias, el idioma, teatro, danza, artesanía, alimenación, religión. Concluí que un indígena preparado, que deja de practicar sus costumbres, es quien trata mal a su propia gente, considerándoles inferiores. Yo afirmo que todos somos indígenas-mestizos, sin exclusión, lo que nos hace diferentes son las costumbres. Por ejemplo, los shuar eran —y muchos todavía lo son— cazadores, pescadores, recolectores de frutas silvestres y grandes guerreros reductores de cabezas (*tsantsa*), pero la cultura cañari era, también, reductora de cabezas y realizaba ceremonias de *tsantsa* con los mismos procedimientos que usaba el pueblo shuar.

Tii yaunchuka shuarka eamin, namakan nijiau, tsantsan najana ijiamtin tusa naatin, tamaitiat, kanar shuar niisha tsantsa ijiamtin ainiawai, tuma asamtai mashi nuamtak shuaraitji tajai.

Hay teorías del origen shuar que dicen que llegaron de Japón (Okinawa). ¿Acaso estos hombres vinieron de allá y, al principio, se situaron a las orillas del océano Pacífico?, ¿por cuántos años?, ¿se quedó alguna familia allí y se fue adaptando al

Aintsank unuimiatraru ainia papi aarmanum, tawai shuarka Japónnumia (Okinawa) taaru; shuar ainia taar océano Pacífico kanusri matsamawar, kanararuiti, tura nuka ankan ámunam pujukiar yaja wecharuashit, tura juiniaka

ambiente, a esa forma de vida, a un idioma, una vestimenta, una alimentación y fueron adaptándose a su situación geográfica? La educación desde mi cuna fue la base fundamental que me ayudó en la vida, en la educación primaria, básica y superior, en el convento, donde demostré mi formación. Casi nunca me sentí extraña a mi familia, porque todo lo que hice y aprendí moldeó mi personalidad; casi nunca recibí reproches o quejas por algo que no había hecho bien. Valorarme y valorar la diversidad cultural es lo importante para mí hoy. En la universidad estaba motivada para conocer más sobre mi cultura; siempre hay algo que no se sabe: la educación se produce en un contexto cambiante. Hasta hoy no saben quiénes somos, dónde estamos, cómo estamos; es decir, ignoran las realidades de los pueblos indígenas de Ecuador. Lo que saben es que existimos. Este desconocimiento hace que traten al pueblo como se los antoja: no hay respeto por sus derechos.

juakar, naamkacharuash ainia tajai. Juka uunt unuimiatainiam pujusar enentaimpramuiti, nuni á asamtai, mashi meteketji tajai. Aparnan unuimiarma tii nukap uunt unimiatainian, jintiamunam tii naatkaiti. Pujusar unuimiarmanum mashi najanki unuimiatki weakun winiarnash tii yainkiaruitjai, nu yamaiya juish tii imianaiti. Uunt unuimiatainiam wetsuk unuikiartin pujusan, jintiratin natka átaj tusa wakerin, nekamurjai, najanmarjai, iniakmammarjai imiantkaska arántkartin. Unuimiaku pujusan iwiakan winiarunun nekaatin enentaijiai unuimiamiajai, tumaitiat yamaiya jui nekachmash irunui tajai, aentsti mashi nékashtainti. Unuimiatainkia, enentai yapajniamunam juarnakniuti. Tuma asamtai yamaiya juish, shuarti timiatrusar nekashma áji Ekuatur nunkanam tuma asar nankamas iirmainiak arantурmainiatsji, tuma asar yajasma ánin, chichamtincha, iirmainiak, katsekramenaji, arantunaitin chicham aarma ámunmak nankamas, arantukchamu aji, nuna penkercha iyaji. Aents, chamir iirka, mukusa, taantka nuya chikich ákush tuke arantunaiktiniaitji tajai. Ju pujut tii nukap yaimkiati, aentsun timiatrusar, arantukar, wakerukar. Aani ákush uchi enentain tii yapajkiaruiti yamaiya juí, ii uuntri nékachma ii nankamsar unuimiaru asar, iiniuka imiancha ánin iisuitji, nu yamaiya jui ii uchirin tukumnawai. Yamaiya unuimiatai, yaunchuyajai apatkar iismaka metek ainiawai; juní asamtai yaunchuya unuimiatainkia uunt tuke unuimian chicharas najamtikia átu ármiayi, yamaiya juinkia, ninki nii wakeramun, najanuk enentai emesmawai, apa nii uchirn atuatsui unuimiamurin, tuma

asar wari najana anintra amikri yaki ainia nu nekatsji. Tuma asa shuar natsa ainia nu nii enentain, mutsuken emesmawai tii warikmash yajauch iniakmamtain najanamun. Yamaiya juinkia akik imianaiti, yaunchuka aents tii imianuyayi.

Estas vivencias me han servido mucho para comprender a los demás y hacer frente a los conocimientos académicos. Sin embargo, educarnos a nosotros mismos ha significado correr el riesgo de asumir ciegamente los conocimientos y prácticas que han servido para mantenernos dominados. También sucedía que, a medida que adquiría experiencia, persistía la necesidad de que la sabiduría de mi mundo se considerara admisible, al menos que pudiera explicar su contenido de acuerdo a la lógica y los sistemas de pensamiento de los demás.

Tarimiat aents majatak ainianu papi najankashmaiti ayatik kuitrintin ainianu ainiawai, enta, tarimiat aentska katsekamu, yajauch iismash atiniait nuna enentai ejetatsjai. Aitkiasnak washim nekapak aents unuimiarmanumia, ayatik jimiara washimpramu timiatrusar wakerusar takakmainiawai, tura yarush washimpramuka, ayatik kuit enentaijiai takakmainiawai tuma asar imian iiniatsui.

La educación formal estaba guiada, sugerida, acompañada y orientada en cada espacio; hoy, con las nuevas tecnologías, el ser humano está siempre solo: los padres no acompañamos a los hijos. No sabemos qué aprende, qué investiga, quiénes son sus amistades. La juventud shuar actual aprende con mayor facilidad cosas que destruyen su mente y su corazón. A la sociedad tecnificada lo único que le importa es la economía, no la evolución del ser. No hay leyes para la sociedad humilde, las leyes están hechas para los ricos. ¿Se debe insultar y tratar mal al indígena?

Antes, la Federación Shuar era muy renombrada, trabajaba organizada; ahora es politizada y manipulada para lograr cumplir intereses particulares. Las organizaciones de base de la federación hacen caso a la astucia económica, sin darse cuenta de que destruye el liderazgo

Shuar tuakma, tii yaunchuka naatniuyayi, tura yamaiya juinkia aya itiurchat chichaman aujmatainiawai, tura itiur esetra penker pujustiniait nunaka aujmatainiatsui, nuní shuarti yajauch iisma aji. Yamaiya juinkia Ekuaturnum ayatik kuri yawiri jusatin chichampramu

del pueblo shuar. Al Estado no le importa la educación de los pueblos indígenas, lo que le interesa es saquear la minería de sus territorios, sin importarle las consecuencias que sufrirán estos pueblos por el resto de su vida. Ahora, un shuar no puede cortar una palma, cazar, pescar porque dicen que contaminamos y destruimos el ambiente. No hay lógica: cuando la minería destruye el hábitat y contamina el ambiente a gran escala. Ya no hay derechos del hombre ni del ambiente.

La educación es muy importante para personas que la aprovechan para hacer el bien y desarrollar el país, que desarrollan su mente y corazón pensando en "servir". La política es la polilla que ha infectado los sentimientos y corazones de los líderes. Cosas ocultas que modifican "los sentimientos de identidad y pertenencia", y que generan conflictos y contradicciones al interior de las comunidades.

áwai, tura itiura tarimiat aents takakmas naatki wétiniat, niiniurin kajinmattsuk, chikich pujutain iniakmamsatniuit tusar chichamenatsui enentai, uukchamuiti, tuke tsawantin wainiaji, yakesh chichaamunam. Uruma nuish wari itiurchatak áminiait tusar nunaka aujmatainiatsui, shuarnaka namak nijiawairap, numi ajarairap, eamkairap, pujamunam eesmakairum turamiajai, tumaitiat kuri juamunam numin tii nukap ajarar, entsanash ukusmakartatui, kuntincha, namaksha amukatui, nu enentai imianchaiti tajai. Chikich enentai uunt wea Arutma chichamen etserin ainiaka mashi niniurijiai pachinkiar yaimiainiawai yamaiya juisha, nekaska yajaya uchi unuimiartasa wakeruinia kaunkar unuimiania ásarmatai utsumainiaji, tumaitkiush chikichkia penker iiniatsui, ayatik katsekmainiawai, wea matsamtai asaknak tu enentaimiainiawai, ayatik nunka takakena ainiayat, nunka anetkatai tu enentaimsar, juinkia aents tii nukap yainkma aents ainiawai.

Unuimiatka tii imianaiti aents penke enentai takakainianu, tura pujakmanum enkarat tusa enentai takakainianu. Tarimit aents emkat tusar wakérakrikia mutsuken tura enentaimmiari ayatik yaimkiatin nekaamujai tusar enentaimsartiniaiti, nuinchuka ayatik naatka átaj tusa enentaimkiunka emésmawai nii enentain tura mutsuken tajai.

JOSÉ NANTIPIA JUEPA

Mi historia *desde* la vida

Soy José Erminio Nantipia Juepa, nací el 13 de septiembre de 1950 en un lugar llamado Pumpuis, hoy parroquia Bomboiza; soy el segundo hijo de mis padres Miguel Nantipia y Margarita Juepa; desde los seis años de edad hasta los trece, mis padres me internaron en la misión salesiana.

Educación primaria

Mis primeros maestros fueron hispanohablantes y extranjeros: españoles, americanos y checoslovacos, que fueron los misioneros salesianos que llegaron por primera vez. Tenían el idioma y la cultura muy diferente al pueblo shuar. Las clases eran solo en castellano. Había la prohibición absoluta de hablar el idioma "jíbaro" (shuar chicham); a quienes trincaban hablando en shuar, los padrecitos y los profesores les daban castigos físicos y psicológicos muy fuertes.

Nos decían que el shuar es un idioma de salvajes y que debíamos "civilizarnos", hablando castellano y tratando de ser "cristianos" cuanto antes. Los shuar de aquellos tiempos fueron muy respetuosos con las palabras de los religiosos y profesores. Pensaban que los *apach* (colonos) tenían toda la razón y no se los debía contradecir.

Sin embargo, algunos shuar internos e internas buscaban cualquier oportunidad para estar solos en ciertos lugares como la chacra, patio y aulas vacías, y dar rienda suelta a sus experiencias, cuentos, noticias y demás novedades de sus familiares cercanos y lejanos. Hablaban en shuar a escondidas y así disfrutaban de sus vivencias culturales, espirituales y sociales.

En esos tiempos se empezó, a nivel nacional, a apreciar de forma desmedida todo lo que venía del exterior y a despreciar lo que era nacional.

Ese fenómeno incidió grandemente en que se perdieran y hasta se destruyeran ciertos valores culturales autóctonos y vitales del pueblo shuar.

Los internados de aquellos tiempos provocaron el fenómeno de la aculturación, por el que algunos shuar en la actualidad no hablan su idioma ni practican sus vivencias culturales, sobre todo los jóvenes. Y hay dificultades para poner en práctica la EIB.

Los misioneros tuvieron toda la buena voluntad y el espíritu altruista de servicio educativo y evangélico. Sin embargo, esta acción sistemática de la educación por medio de internados de escuelas y colegios produjo ciertas grietas profundas en las culturas shuar-achuar.

La identidad shuar, como grupo humano definido, ha ido desapareciendo poco a poco. Sus valores culturales y costumbres ya no se practican en su totalidad. A pesar de la buena voluntad de los primeros misioneros salesianos en su afán de "civilizar" y "cristianizar", distorsionaron la auténtica manera de ser shuar, sus principios filosóficos y su cosmovisión.

En realidad, en estas circunstancias, el hombre shuar ya no es el shuar indomable, fiero hijo de la selva que impera grandioso en la inmensa selva. Mediante la ayuda de ciertos misioneros, antropólogos, lingüistas y arqueólogos, viene luchando a lo largo de los años por no verse domado y vencido como el indio de la Sierra, su hermano. Su ser indómito, soberbio, libre se ha visto debilitado por el avance incontenible de una cultura que, presentándose más fuerte, va avasallando e imponiendo nuevas formas de vida, que en aras de unos mal llamados "progreso y civilización" y desarrollo, arrasa con todo lo que hasta ahora constituye la grandeza de nuestra bella tierra oriental amazónica.

Educación media y superior

Luego de concluir los estudios primarios en la escuela de la misión salesiana de Bomboiza, me matriculé en el Colegio Agronómico de Paute, en 1965; luego pasé al aspirantado salesiano de Cuenca hasta terminar la Básica. Una vez que *sentí* la vocación por la docencia, me matriculé en el Normal Don Bosco de Macas, hasta graduarme de bachiller en Ciencias de la Educación. En EGB toda la labor fue en castellano.

En el colegio, en vista de que el 40 % del estudiantado era shuar, las autoridades educativas autorizaron el aprendizaje del idioma shuar una hora a la semana. Se promocionaron los estudios a distancia en la UTPL y nos matriculamos algunos profesores del cantón Gualaquiza; al final, nos graduamos diez y obtuvimos el título de profesores de Segunda Enseñanza.

En la UTPL no se había desarrollado la educación bilingüe intercultural. Había la facultad de Lenguas, para aprender inglés, francés, portugués y ruso. Durante mis estudios universitarios, me sentí como pez fuera del agua: no se investigaba ni aprendía nada de mi cultura y lengua, peor valorarla. Tanto en primaria como en el colegio y la universidad, no tuve la oportunidad de practicar ni dar valor al pensamiento y cosmovisión shuar.

Fue a partir de la llegada de algunos religiosos salesianos, nacionales y extranjeros, conscientes de la realidad sociocultural de nuestra nacionalidad shuar, que se comenzó a investigar la lengua y la cultura shuar. En Sucúa, ciudad sede de la Federación Shuar, se creó un modelo de EIB radiofónico, con la colaboración de profesores —llamados telemaestros— y otros que educaban en comunidades y escuelas lejanas, a quienes se los llamaba teleauxiliares.

Así, gracias al asesoramiento pedagógico de algunos misioneros que tenían una gran preparación académica, lingüística y antropológica, se inició la gran promoción y concientización entre padres de familia, jóvenes y niños de todas las comunidades para que valoren y practiquen sus costumbres tradicionales. Concretamente, se inició un proceso de recuperación de los valores culturales y de la identidad shuar-achuar.

Asimismo, durante los estudios universitarios reflexionábamos y analizábamos la realidad shuar, sobre todo cuando estudiábamos antropología cultural, lingüística y el pensamiento de las nacionalidades indígenas de Ecuador y el mundo.

Este proceso de recuperación cultural y lingüística se complementó y tuvo una mejor orientación mediante las reformas jurídicas y constitucionales de los últimos Gobiernos de tendencia izquierdista. Con la creación de la DINEIB, las Direcciones Provinciales de Educa-

ción Intercultural Bilingüe (DIPEIB), el EIBAMAZ y los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIB), las lenguas y las culturas de las nacionalidades indígenas crecieron en importancia y tuvieron mayor consideración por parte del mundo occidental.

Sin embargo, puedo afirmar que "no todo lo que brilla es oro": aparecieron grupos políticos en las organizaciones indígenas, que al principio pregonaban por una educación de calidad para los indígenas, pero que, al pasar el tiempo, hicieron que esta fuera perdiendo su valor e importancia. El peso de la cultura dominante aplasta a nuestras culturas e identidades hasta que estas se desvalorizan. Así está sucediendo con el fenómeno de la aculturación de niños y jóvenes.

Transformación sociocultural, política y religiosa

¿Cómo saben los shuar lo que necesitan conocer? Todo conocimiento shuar se basa en experiencias personales y socioculturales. Antiguamente, el shuar adquiría conocimientos de acuerdo a sus propias vivencias e interpretación del mundo que le rodeaba. Las primeras "clases" se iniciaban todas las madrugadas, cuando el mayor se levantaba de la cama e informaba a los hijos los conocimientos que debían saber y dominar para poder sobrevivir en la selva y buscar el sustento para los suyos. Siempre una anécdota se concluía con una enseñanza, un mensaje y ciertas advertencias para poder vivir bien en la familia y la sociedad.

Mediante ritos y celebraciones, ayunos y abstinencias permanentes, se lograba conocer algo nuevo. Sobre todo, se descubrían de forma anticipada peligros, desgracias y posibles enfermedades fruto de los shamanes (*uwishin*) o brujos maléficos, mediante la interpretación de sueños y visiones; de ciertos movimientos espontáneos de partes del cuerpo (piernas, brazos, cuello, ojos, labios, suspiros); de fenómenos meteorológicos, temblores, terremotos; también las voces onomatopéyicas y los tabúes, que tenían significado y una interpretación.

¿Cómo evaluaban los shuar si un niño o niña sabía o no lo suficiente? Los shuar les asignaban nombres según su grado de conocimiento: *nekawai*: sabe, conoce; *ishichik nekawai*: sabe un poco; *nekatsui*: no

sabe; *penker unuimiarta*: ¡aprende bien!; *penker nekaata*: ¡conoce bien!; *penker najanata*: ¡hace bien!

Nuestros mayores calificaban a hijos, hijas, nietos, nietas y demás menores, viendo los resultados de las acciones que realizaban todos los días en las *ajas*, las cacerías, las pescas, los juegos, las artesanías.

Primero, había una especie de explicación breve y teórica sobre cómo realizar tal o cual actividad. Luego, para evaluar, justificar, premiar o castigar al niño o niña, nuestros mayores les daban oportunidades para que demuestren lo que saben, lo que han aprendido, lo que han escuchado de sus ancestros. Por ejemplo, en la cacería (*eamtainiam*), después de una breve explicación, se le daba una cerbatana (*uum'*) y debía traer por la tarde la cantidad de pajaritos que haya cazado. De acuerdo a la cantidad de cacería, era premiado o alabado (*penkeraiti*: "está bien"), o de lo contrario: *jeaschame* ("no avanzas, no rindes todavía"). Se le explicaba el porqué de las fallas, de las dificultades encontradas en la selva y cómo solventarlas para lograr una buena cacería. Un niño shuar demuestra que sabe cuando explica e informa a los mayores, con toda franqueza, todas las experiencias vividas con familiares, abuelitos y abuelitas.

Como se dice "por sus frutos se conoce a las personas", no por lo que dice que sabe. Se demuestra con hechos concretos que sabe o domina tal o cual actividad o conocimiento. El cazador cuando caza como es debido y de acuerdo a las normas culturales. La persona trabajadora cuando tiene las *ajas* bien limpias y con toda clase de productos comestibles, medicinales y ornamentales. En las artesanías, cuando elabora utensilios de cocina, de trabajo y de guerra bien seguros y resistentes. Se aprecia al hombre o mujer que prepara excelente comida o bebida. A quien suele interpretar con exactitud los sueños y los fenómenos de la naturaleza y del cuerpo.

En síntesis, se dice que un shuar sí sabe qué trabajador domina la selva, conoce el lugar donde hay que realizar una *aja*, en qué lugar hay que preparar el terreno para sembrar productos. Yo, al menos, tengo gran respeto y consideración por ciertos mayores que hablan y dicen cosas verídicas y conmovedoras; que interpretan sueños, que informan acerca de plantas medicinales que curan enfermedades que la medicina científica

no cura como es debido. Que establecen semejanzas y diferencias entre las vivencias tradicionales y las experiencias actuales. Que saben cuáles valores, saberes y virtudes de la cultura tradicional shuar se perdieron y cómo hacer para recuperar ese conocimiento para nuestros jóvenes.

Las formas tradicionales de saber y la escuela, el colegio y la universidad

Hay saberes que la ciencia tomó como base para su teoría, que, luego de un proceso científico, se transformó en ley universal y en conocimiento científico. La naturaleza es nuestra madre, la que nos mantiene alimentados y con vida. Los shuar tenemos un respeto sagrado por ella. Newton descubrió la ley de la gravedad cuando se le cayó una manzana en la cabeza. Arquímedes, el peso específico de los cuerpos luego de meterse en una tina. Por eso creo que la ciencia es fruto de la experiencia humana. Nuestros mayores, por respeto y consideración a las leyes, a los profesionales y a las personas que han pisado la escuela, el colegio y la universidad, muchas veces no dicen nada, no creen estar en condiciones de intervenir para aclarar como es debido, porque los "estudiados" no les dejan decir nada. Los mayores piensan que, aunque estos cometan errores y vivan mal, tienen toda la razón. Los establecimientos educativos son como cárceles adonde llevan a la fuerza a niños y jóvenes para domesticarlos y formarlos de acuerdo a lo que quiere la humanidad en ese momento. De ahí viene una vida llena de problemas, sorpresas, bienestar para pocos y malestar para la mayoría. Se dice que la escuela, el colegio y la universidad deben ser como una familia, un hogar o una comunidad unida, en paz, armonía y progreso; que deben ser como universidades de la vida, con una política educativa, calidad y calidez, y docentes capacitados. Pero se queda en pura política y teoría.

Los mayores dicen que todo ha cambiado: la comida, la bebida, el comportamiento, las relaciones socioculturales, el diálogo, la confianza; unos se han perdido y otros se han transformado.

Los mayores tienen mucho que enseñar y algo que aprender. Pero debido a las leyes y normas ya establecidas, no hay como hacer nada. No existe una relación directa, sincera y amplia entre establecimiento educativo y familia, entre aula y hogar. En la cultura shuar aún hay saberes y

sabores ancestrales que están por descifrar y compartir. Papás o mamás informan solo a ciertos hijos o hijas sobre las energías y los poderes, a aquellos de buen comportamiento, que han sabido ser leales a sus palabras y consejos; sobre todo a aquellos que han sido *waimiaku, iimiaru* (con poderes especiales y energías positivas).

Hay tabúes que se deben tomar en cuenta para realizar correctamente una actividad. Por ejemplo, para construir una canoa no hace falta llevar el tronco de madera al río y comprobar su estabilidad y equilibrio. Los constructores no consumían ciertas comidas: carnes con mucha grasa, líquidos o sólidos muy dulces; no dormían con la esposa ni tenían relaciones sexuales, porque la canoa se puede trizar en la parte delantera y las puntas.

Se considera a un shuar, hombre o mujer, "sabio" cuando demuestra en su vida pública y privada que sabe y domina los conocimientos que los demás no. Son buenos oradores, dominan el arte de tocar o interpretar canciones con cualquier instrumento musical, conocen los *anent* y *nampet*, sus significados e interpretaciones prácticas y concretas.

Nuestros mayores son bibliotecas andantes; cuando mueren, se van con ellos la sabiduría y los conocimientos ancestrales; se termina parte de la ciencia shuar. Los mayores dicen que algunos profesionales son problemáticos, que, pese a tener una buena preparación académica, hacen quedar mal a la familia, la comunidad y la organización. El verdadero líder shuar es aquella persona que sabe respetar a los demás socios y familiares, que no es orgulloso ni creído por lo que tiene ni por los títulos que ostenta. Que es una persona sencilla, respetuosa, con gran seguridad para hablar y actuar; que convencen a la gente mediante hechos, no palabras. Los shuar tienen gran respeto por el conocimiento y muchas palabras para referirse a él:

- *nekatin*: saber, conocer.
- *nekas*: cierto, verdadero.
- *nekamu*: lo que se conoce, cosa conocida antes.
- *nekachu*: que no sabe, desconoce, ignorante, tonto.
  - *netse*: dos entidades pegadas, por ejemplo, dos plátanos pegados; anormal, tonto, necio, abusivo.

- *netsema*: atontar, abobar, hacer anormal.
- *netsetka:* medio necio, medio anormal.
- *enentaimin*: pensador.
- *enentaimcha*: no acostumbra pensar.
- *yamaram enentai*: nuevo pensamiento.
- *nekau*: conocedor, sabio, sabe todo.
- *nekamtikiau*: hace conocer, hace saber.
- *enentaimpratin*: reflexionar, analizar, arrepentir.
- *enentaimtusma*: recordado.
    - *waimiaku*: persona que se encontró con un espíritu, tiene fuerza espiritual extraordinaria, elegido por un ser superior, santo, poderoso.
    - *iimiaru*: hombre de fe, visionario. Se ve a sí mismo como un ser poderoso, invencible.
    - *penkeraiti, penker najaname, penker amukume*: está bien, has hecho bien y has terminado correctamente. *Ti nukap unuimiaru ainiana auka, iimiaru, waimiaku ainiawai.*
- *unuimiaru*: estudiado, el que tiene muchos conocimientos.
- *unuikiartin*: profesor, el que sabe y enseña.
- *nekau*: conocedor, el que sabe todo, infalible.
- *imian*: importante, famoso, valioso.
- *imianchaiti*: no es importante.
    - *shuar imian*: shuar importante, famoso. Domina a los demás con sus palabras, con sus actuaciones, convence a los demás.
    - *imianma*: hacerse importante, valorarse.
    - *unuikiartin imianmayi*: el profesor que se hizo importante.
    - *imianmamut*: sabio, creído.
    - *imiamu*: mucho, capaz, importante.
    - *Pitiur imiamu unuimiatrati*: Pedro aprendió mucho.
    - *pai! niisha timianaiti*: ¡oh!, él también es mucho, lo sabe todo.
    - *uchiru, nawanta, atumsha, penker unuimiartarun, imian ajastarum*: mi hijito, mi hijita, ustedes también estudien

bien y sean alguien en la vida. Sean poderosos, fuertes e importantes.

La necesidad de saber y experimentar

La mayoría de conocimientos shuar son saberes que se aprendieron mediante la teoría y la práctica: *antukta tura juu iista: juni najanam nekaata* (escucha, mira esto, aprende haciendo así). El mayor hace y el niño observa. Luego el mayor le dice que lo haga tal como él lo ha hecho. El niño aprende a trabajar trabajando, a cazar cazando, a pescar pescando, la artesanía tejiendo y elaborando, los *anent* y *nampet* cantando. El orador, hablando continuamente. Las labores en la *aja* shuar, observando y trabajando.

El shamán aprende ayunando y bebiendo el *natem*, aprende a ser un verdadero hombre o mujer a base de ayuno, sacrificio, esfuerzo y lucha continua. Ahora los pedagogos enseñan mucha teoría, epistemología, pensamiento filosófico, pero nunca han estado en escuelas unidocentes o pluridocentes. No tienen experiencia en la vida práctica.

En la vida del antiguo, todo se aprendía en la práctica, sin mucha teoría ni palabrería. Hablaban los hechos. El ejemplo arrastra y convence. Mis padres trabajaban, cantaban, bailaban y me solían decir: "Así harás; si no puedes, repite una y otra vez". Decían: "*Takakmau atá, kakaram atá, itiurchat akuisha, penker enentaimpram chicham penker ejera pujustá, ímiarta, waimiaktá*" ("Serás un trabajador, fuerte, soluciona los problemas con el diálogo, debes ser importante y visionario"). Decían también: "*Uunta chichame antukam nu umiktá tuke*" ("Escucha y cumple siempre los consejos de los mayores").

Los sueños son buenas y malas señales para la vida del shuar. Presagian. El shuar acostumbraba acoger y cumplir el mensaje bueno y positivo de tal o cual sueño. Si en sueños me encuentro con perros bravos que quieren morderme, significa que voy a encontrarme con personas que me envidian y quieren hacerme daño, pueden ser de mi propia familia o amigos; entonces, debo cuidarme mucho y no darles mucha confianza.

Si sueño que estoy en un río y hay muchos peces, significa que estoy mal del estómago y debo curarme bebiendo algún purgante en

luna tierna. Las visiones al beber ayawaska tienen muchos significados. Yo bebí *natem* varias ocasiones cuando fui joven y soltero. Y todo lo que observé en esas visiones se fueron cumpliendo a lo largo de los años exactamente igual. Mi mamá me decía que no contara a nadie lo que había visto en sueños al beber *natem* porque, si contaba, no se cumplirían mis visiones en la realidad. Todo se borraría. Así lo hice. A mi esposa la vi en sueños en un internado y una voz me dijo: "Aquí están las chicas. Escoge quién puede ser tu esposa". Todas iban pasando en fila, mirándome y dándome unas sonrisas, pero había una que no mostraba su rostro. Luego de varias bebidas, ya cuando éramos enamorados, la vi de frente con una sonrisa, era ella y ahora es mi esposa.

En una de esas visiones me vi con una maleta en un aeropuerto internacional y muchas ciudades desconocidas para mí. Luego de varios años, estudié en la universidad y fui designado rector del ISPEDISBHA de Bomboiza. Me tocó participar en diferentes eventos a nivel nacional e internacional; viajé a Bolivia por dos ocasiones y a Brasil; allí estuve en un parque de la ciudad de Belén con un compañero achuar, fue ahí cuando me acordé de los sueños al tomar *natem*: estaba cumpliéndose exactamente como en mis visiones. Por eso creo que las plantas medicinales son un tesoro para la vida shuar y la de otros.

Creo también que el arte de aprender debe ser natural, sencillo y sin presiones de ninguna clase. El hombre shuar creaba necesidades para que el niño y la niña se sientan motivados para aprender y conocer cosas; aprender algo que es muy necesario e importante para la vida; y para hacerlo hay que sacrificarse, ayunar, hacer todo lo posible para conocer y descubrir. Solo los hombres y las mujeres fuertes, valientes y sacrificados logran tener una vida digna y próspera. Se ve así en las familias que triunfan y viven, no con todas las comodidades del caso, pero sí con una vida normal, sin grandes dificultades ni muchas necesidades.

Es muy posible que la "civilización", la colonización y el proceso de aculturación, como también el paternalismo, hicieran que los shuar no sintamos muchas necesidades: nos hemos acostumbrado a la comodidad, al facilismo, a encontrar cosas rápidamente, sin mucho esfuerzo

y dedicación. El arte de aprender y conocer implica tiempo, espacio y sacrificio permanente.

La mayoría de la población shuar no tiene carisma de trabajo ni constancia. Se desanima con mucha facilidad. Hay instituciones que ofrecen trabajo, estudio y algún servicio. Hay becas para estudiar dentro y fuera del país. Pero el shuar no valora, no aprecia el regalo que le ofrecen; no tiene constancia en sus actividades internas y externas.

Los padres y mayores ya no tienen autoridad moral para orientar, formar ni educar a sus hijos e hijas. Hoy sucede lo contrario: los hijos e hijas mandan a sus padres, y los mayores quedan marginados, sin control sobre su prole.

El tiempo sigue y, por suerte, existen profesionales conscientes que recalcamos el respeto y la admiración hacia nuestros mayores, por su ciencia, experiencia y poder para educar mejor.

REFERENCIAS

Aguilera, Abraham. [1903] 1993. "Relato de viaje con monseñor Costamagna". En *Los salesianos y la Amazonía,* t. I, *Relaciones de viajes 1893-1909,* compilado por Juan Bottasso, 321-36. Quito: Abya-Yala.

Allioni, Miguel. [1910] 1993. "El pueblo shuar". En *Los salesianos y la Amazonía,* t. II, *Relaciones etnográficas,* compilado por Juan Bottasso, 33-172. Quito: Abya-Yala.

Álvarez-Uria, Fernando, y Julia Varela. 1991. *Arqueología de la Escuela.* Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.

Antun' Tsamaraint, Raquel Y., y Víctor Hilario Chiriap Inchit. 1991. *Tsentsak: La experiencia chamánica en el pueblo shuar*. Quito: Abya-Yala / INBISH-Bomboiza.

Arvelo De Jiménez, Nelly. 1972. "Análisis del indigenismo oficial en Venezuela". En *La situación del indígena en América del Sur: Aportes al estudio de la fricción interétnica en los indios no andinos*, coordinado por Georg Grünberg, 31-42. Montevideo: Tierra Nueva.

Awak Tentets, Rosa Mariana. 2010. *El increíble sabor de la comida shuar*. Bomboiza: ISPEDIBSHA / GTZ.

Barrueco, Domingo. 1959. *Historia de Macas.* Quito: Publicaciones del Centro Misional de Investigaciones Científicas.

Bascopé, Julio Joaquín. 2010. "Desvíos salesianos: La expedición de 1906 y los misioneros volantes". *Magallania* 38 (2): 249-59.

Beasley-Murray, Jon. 2010. *Posthegemonía. Teoría política y América Latina*. Buenos Aires: Paidós.

Benjamin, Walter. 2010. *Tesis sobre la historia y otros fragmentos.* Bogotá: Desde Abajo.

Bianchi, César. 1982. *Artesanías y técnicas shuar.* Sucúa: Mundo Shuar.

Bolla, Luis. 1972. *Diccionario práctico del idioma shuar: Vocabulario, fraseología típica, onomatopeya, términos zoológicos y botánicos.* Sucúa: Vicariato Apostólico de Méndez / FICSH.

Bonilla, Víctor. 1972. "La destrucción de los grupos indígenas colombianos". En *La situación del indígena en América del Sur: Aportes al estudio de la fricción interétnica en los indios no andinos,* coordinado por Georg Grünberg, 65-84. Montevideo: Tierra Nueva.

Borsani, María Eugenia. 2011. "Disputar a Fanon: A propósito de un 'secuestro epistémico'". En *Tiempo de homenajes/tiempos decoloniales: Frantz Fanon: América Latina*, compilado por Alejandro de Oto, 61-90. Buenos Aires: Del Signo.

Bosco, Juan. 1844. *Cenni Storici sulla vita del chierico Luigi Comollo, morto nel seminario di Chieri ammirato da tutti per le sue singolare virtu scritti da un suo collega.* Torino: Tip. Speirani e Ferrero.

———. 1859. *Vita del giovanetto Savio Domenico. Allievo dell'Oratorio di San Francesco di Sales*. Torino: Tip. dell' Oratorio di S. F. de Sales.

———. 1864. *Il Pastorello delle Alpi overo Vita del Giovane Besuco Francesco d'Argentera.* Torino: Tip. dell' Oratorio di S. F. di Sales.

———. 1868. *Vita del giovane Saccardi Ernesto, fiorentino* [escrita por Juan Bonetti]. Torino: Tip. dell' Oratorio di S. F. di Sales.

Boster, Jaime. 2002. *Entrevistas a misioneros, misioneras y etserin del Vicariato Apostólico de Méndez, Ecuador.* Documento inédito. Archivo Abya-Yala.

Bottasso, Domingo, Juan Bottasso, Silvio Broseghini y Mark Münzel. 1978. *La Iglesia shuar: Interrogantes y perspectivas.* Sucúa: Mundo Shuar.

Bottasso, Juan. 2019. "La contribución cultural de los salesianos para la Amazonía". En *Amazonía salesiana: El sínodo nos interpela,* coordinado por Martín Lasarte, sdb, y Damasio Medeiros, sdb, 187-210. Turín: Elle Di Ci.

———. 1982. *Los shuar y las misiones: Entre la hostilidad y el diálogo.* Sucúa: Mundo Shuar.

Bottasso, Juan, comp. 1993a. *Los salesianos y la Amazonía,* t. I, *Relaciones de viajes, 1893-1909.* Quito: Abya-Yala.

———. 1993b. *Los salesianos y la Amazonía,* t. II, *Relaciones etnográficas y geográficas.* Quito: Abya-Yala.

———. 1993c. *Los salesianos y la Amazonía,* t. III, *Actividades y presencias.* Quito: Abya-Yala.

Brito, Elías, ed. 1935a. *Homenaje del Ecuador a Don Bosco Santo: La obra salesiana en el Ecuador: Volumen destinado a conmemorar el cincuentenario del apostolado salesiano en el Ecuador 1888-1938*, t. I. Quito: Escuela Tipográfica Salesiana.

———, ed. 1935b. *Homenaje del Ecuador a Don Bosco Santo. La obra salesiana en el Ecuador: La apoteosis de San Juan Bosco en el Ecuador y las bodas de oro salesianas: 1888-1938,* t. II. Quito: Escuela Tipográfica Salesiana.

———, ed. 1938. *Homenaje del Ecuador a Don Bosco Santo: La obra salesiana en el Ecuador: La apoteosis de San Juan Bosco en el Ecuador y las misiones salesianas; 1888-1938,* t. II. Quito: Escuela Tipográfica Salesiana.

Broseghini, Silvio. [1983] 1993. "Cuatro siglos de misiones entre los shuar: Los métodos". En *Los salesianos y la Amazonía,* t. III, *Actividades y presencias,* compilado por Juan Bottasso, 6-82. Quito: Abya-Yala.

Broseghini, Silvio, y José Arnalot. 1978. *La Iglesia shuar: Nueva presencia y nuevo lenguaje.* Quito: Mundo Shuar.

Calavia Sáez, Óscar. 2004. "Mapas carnales. El territorio y la sociedad Yaminawa". En *Tierra adentro: Territorio indígena y percepción del entorno*, editado por Alexandre Surralés y Pedro García Hierro, 121-36. Copenhague: Iwgia.

Carollo, Luis. 1975. *Una orquídea perfumada de la selva: Rosa María Hilaria Kajékái.* Sucúa: Vicariato Apostólico de Méndez.

———. 1977. *El primer shuar salesiano. José Vicente Wamputsar.* Sucúa: Vicariato Apostólico de Méndez.

Castro-Gómez, Santiago, y Ramón Grosfóguel, eds. 2003. *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Siglo del Hombre.

Césaire, Aimé. 2007. *Discurso sobre el colonialismo.* Madrid: Akal.

Cobes, Natalia. 2014. "Los salesianos en el vicariato apostólico de Méndez y Gualaquiza, configuración territorial, colonización y nacionalización del suroriente ecuatoriano, siglos XIX y XX". En *La presencia salesiana en Ecuador: Perspectivas históricas y sociales,* coordinado por Lola Vázquez, Juan Fernando Regalado, Blas Garzón y José Enrique Juncosa, 471-510. Quito: UPS-Abya-Yala.

Corbellini, Telesforo. [1945] 1993. "Apuntes sobre los jívaros". En *Los salesianos y la Amazonía,* t. II, *Relaciones etnográficas y geográficas,* editado por Juan Bottasso, 203-16. Quito: Abya-Yala.

Couto, Mia (Antonio Leite Couto). s. f. "Repensar el pensamiento rediseñando fronteras". http://www.fronteiras.com/artigos/mia-couto-repensar-o-pensamento-rede sehando-fronteiras.

Cusicangui Rivera, Silvia. 2007. *Violencia e interculturalidad: Paradojas de la etnividad en la Bolivia de hoy.* La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.

Cuturi, Flavia. 2008. *En nombre de Dios: La empresa misionera frente a la alteridad.* Quito: Abya-Yala.

Crespi, Carlos. [1926], 1993. "El oriente azuayo". En *Los salesianos y la Amazonía,* t. II, *Relaciones etnográficas y geográficas,* compilado por Juan Bottasso, 399-442. Quito: Abya-Yala.

Chavarría, María C. 2011. "De la oralidad a la literacidad: Aproximaciones recientes en la Amazonía". En *Por donde hay soplo: Estudios amazónicos en los países andinos*, editado por Jean Pierre Chaumeil, Óscar Espinosa de Rivero y Manuel Cornejo Chaparro, 443-64. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos / Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Chinkim, Lorenzo. 1995. "El pueblo shuar". En *Identidades indias en el Ecuador contemporáneo,* coordinado por José Almeida, 47-66. Quito: Abya-Yala.

Chinkim, Luis, Raúl Petsein y Juan Jimpikit. 1987. *El tigre y la anaconda.* Quito: Abya-Yala / INBISH-Bomboiza.

Chiriap Inchit, Víctor Hilario, y Raquel Yolanda Antun Tsamaraint. 1991. *Tsentsak: La experiencia chamánica del pueblo shuar.* Quito: Abya-Yala / INBISH-Bomboiza.

Chiriap Tsenkush, Nampir Livia, Jimbiquiti Puenchera Luzmila, Kayap Atsut Octavio, Kuja Jimpikit Elías Marino et al. 2012. "Historias de vida de las personas que formaron las comunidades en la Amazonía y defendieron la nacionalidad shuar". En *Sabiduría de la cultura shuar de la Amazonía ecuatoriana*, t. I, dirigido por Catalina Álvarez, María Cunduri, Alejandro Mendoza, Luis Montaluisa, Giovanni Larriva, 129-33. Cuenca: EIBAMAZ / UNICEF / Universidad de Cuenca / DINEIB.

Chiodi, Francisco. 1990. "Ecuador". En *La educación indígena en América Latina: México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia,* t. I, editado por Luca Chitarella, Massimo Amadio, Madeleine Zúñiga y Francisco Chiodi, 332-543. Quito: Abya-Yala.

Chumpi Kayap, María Magdalena. 1985. *Los anent: Expresión religiosa y familiar de los shuar.* Quito: Abya-Yala / INBISH-Bomboiza.

Chumpi Utitiaj, José Octavio. 1987. "Irutkamu Tiink' najanamu aujmatma: Historia del Centro Tiink'". Tesis de bachiller en Humanidades Modernas Especialización Normalista Bilingüe. Instituto Normal Bilingüe Intercultural Shuar.

De La Campa, Román. 2001. "Latinoamérica y sus nuevos discursos. Discurso poscolonial, diásporas intelectuales y enunciación fronteriza". En *Mapas culturales para América Latina: Culturas híbridas, no simultaneidad, modernidad periférica*, compilado por Sara de Mojica, 18-39. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana-Instituto Pensar.

De Oto, Alejandro, y María Marta Quintana. 2011. "Levinas y Fanon: ontología y política al borde de un diálogo imposible". En *Tiempo de homenajes/tiempos decoloniales: Franz Fanon: América Latina*, compilado por Alejandro de Oto, 91-119. Buenos Aires: El Signo.

Descola, Philippe. 2005. *Las lanzas del crepúsculo: Relatos jíbaros: Alta Amazonía*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

De Sousa Santos, Boaventura. 2012. *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Quito: Abya-Yala.

———. 2005. "Hacia una sociología de las ausencias y sociología de las emergencias". En *El milenio huérfano: Ensayos para una nueva cultura política*, 465-71. Madrid: Trotta.

Didi-Huberman, Georges. 2014. *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*. Buenos Aires: Manantial.

Drown, Frank, y Marie Drown. 1962. *Misión entre cazadores de cabeza*. Buenos Aires: Obras Selectas.

Dussel, Enrique. 2005. *Filosofía de la cultura y la liberación*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

———. 2006. *20 tesis de política*. Ciudad de México: CREAL / Siglo XXI.

Edwards, Elizabeth. 1998. "La expedición del estrecho de Torres de 1898: Elaboración de historias". *Revista Española del Pacífico* 8: 179-98.

Escobar, Arturo. 2014. *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Unaula.

Fals Borda, Orlando. 1986a. *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Bogotá*. Bogotá: Siglo XXI.

———. 1986b. *Investigación participativa (con Carlos R. Brandao)*. Montevideo: Instituto del Hombre.

———. 1987. "The application of participatory-action-research in Latin American". *International Sociology* 2: 329-47.

———. 2007. "La investigación-acción en convergencias disciplinarias". *LASA Forum* 38 (4): 17-22.

Fanon, Frantz. [1952] 2009. *Piel negra máscaras blancas*. Madrid: Akal.

———. [1961] 1983. *Los condenados de la tierra*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

———. 1965. *Por la revolución africana: Escritos políticos*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Federación Interprovincial de Centros Shuar (FICSH). 1976. *Solución original a un problema actual*. Sucúa: FICSH.

Festa, Enrico. [1909] 1993. *En el Darien y el Ecuador: Diario de viaje de un naturalista*. Quito: Abya-Yala.

Filoni, Fernando. 2015. "La recepción del código en los territorios de misión y las facultades especiales concedidas a la congregación para la evangelización de los pueblos". *Subsidia Canonica* 18: 13-20.

Foucault, Michel. 2004. *Gobierno, territorio y población.* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Garcés, Luis Fernando. 2003. "Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística". En *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global,* editado por Santiago Castro-Gómez y Ramón Grofóguel, 217-42. Bogotá: Siglo del Hombre.

———. 2009. *Representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas: ¿Colonialidad o interculturalidad?* La Paz: Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) / Fundación PIEB.

Garcés, Fernando, y Walter Sánchez. 2012. "Narrando sin letras: las escrituras ideográficas andinas". Ponencia presentada en el conversatorio ¿La misma historia de siempre? Volver a contar y (re) inventar nuevas tradiciones en América del Sur, Freiburg, 10 al 12 de abril de 2012.

García, Lorenzo, OCD. 1985. *Historia de las misiones en la Amazonía Ecuatoriana.* Quito: Abya-Yala.

Garzón Martínez, María Teresa. 2014. "Proyectos corporales. Errores subversivos: hacia una performatividad decolonial del silencio". En *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas decoloniales en Abya Yala,* editado por Yuderkis Espinoza Miñoso, Diana Gómez Correal y Karina Ochoa Muñoz, 211-36. Medellín: Universidad del Cauca.

Ghinassi, Juan. 1946. "Apuntes sobre los jívaros". En *Los salesianos y la Amazonía,* t. II, *Relaciones etnográficas y geográficas,* compilado por Juan Bottasso, 217-56. Quito: Abya-Yala.

Gnerre, Maurizio. 1984. "Shuar de contacto y español de contacto". En AA. VV. *Relaciones interétnicas y adaptación cultural*, 211-25. Quito: Abya-Yala.

———. 1986. "The decline of Dialogue and Mithological Discourse among Shuar and Achuar". En *Native South American Discourse,* editado por Joel Sherzer y Greg Urban, 307-43. Austin: Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Texas / Mouton de Gruyter.

———. 2003. *La saggezza dei fiumi: Miti, nomi e figure dei corsi d'acqua amazzonici.* Roma: Meltemi.

———. 2014. "Los salesianos y los shuar". En *La presencia salesiana en Ecuador: Perspectivas históricas y sociales,* coordinado por Lola Vázquez, Juan Fernando Regalado, Blas Garzón, José Enrique Juncosa, 567-628. Quito: UPS / Abya-Yala.

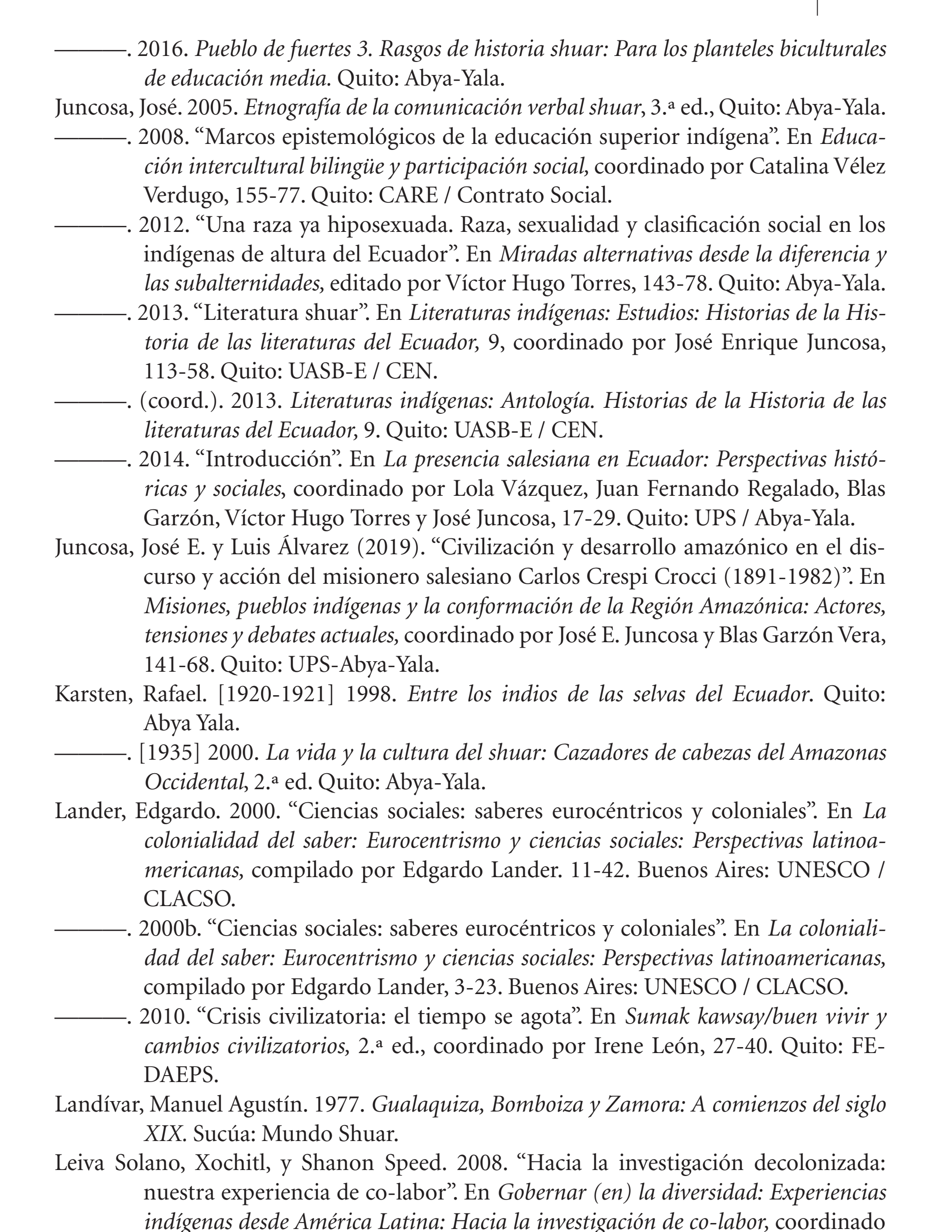
Glissant, Edouard. 2006a. *Tratado del Todo Mundo.* Barcelona: El Cobre.

———. 2006b. *Poetics of Relation.* Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Gordon, Lewis. 2013. *Decadencia disciplinaria: Pensamiento vivo en tiempos difíciles.* Quito: Abya-Yala.

Granda, Sebastián. 2014. "Los salesianos, la educación superior y los pueblos indígenas. El caso del Programa Académico Cotopaxi". En *La presencia salesiana en Ecuador: Perspectivas históricas y sociales,* coordinado por Lola Vázquez, Juan Fernando Regalado, Blas Garzón, José Enrique Juncosa, 647-68. Quito: UPS / Abya-Yala.

Grosfoguel, Ramón. 2008. "Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial". *Tabula Rasa* 9: 199-215.
Grünberg, Georg. 1972. *La situación del indígena en América del Sur: Aportes al estudio de la fricción interétnica en los indios no andinos.* Montevideo: Tierra Nueva.
Guamán, Julián. 2011. *Evangélicos en Ecuador, formas institucionales del protestantismo.* Quito: Abya-Yala.
Guerrero, Patricio. 2010. *Corazonar: Una antropología comprometida con la vida.* Quito: Abya-Yala.
Guerriero, Antonio, y Pedro Creamer. 1997. *Un siglo de presencia salesiana en el Ecuador: El proceso histórico: 1888 - 1998.* Quito: Inspectoría Salesiana del Ecuador.
Ghinassi, Juan. [1946] 1993. "Apuntes sobre los jívaros". En *Los salesianos y la Amazonía,* t. II, *Relaciones etnográficas,* compilado por Juan Bottasso, 217-56. Quito: Abya-Yala.
Gusmano, Calogero. [1904] 1993. "La visita del Albera a Gualaquiza". En *Los salesianos y la Amazonía,* t. I, *Relaciones de viaje 1893-1909,* compilado por Juan Bottasso, 337-72. Quito: Abya-Yala.
Hall, Stuart. 2013. *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales,* editado por Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (UASB-E) / Envión / Universidad Javeriana-Instituto Pensar.
Haraway, Donna. 1988. "Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective". *Feminist Studies* 14: 575-99.
Harner, Michael. 1978. *Shuar, pueblo de las cascadas sagradas.* Sucúa: FICSH / Mundo Shuar.
Harvey David. 1996. *Justice, Nature & the Geography of diference*, Cambridge: Backwell Publishers.
Hendriks, Janeth Wall. 1993. *To Drink of Death: The Narrative of a Shuar Warrior.* Arizona: University of Arizona Press.
Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). 2011. *Las cifras del pueblo indígena: Una mirada desde el Censo de Población y Vivienda 2010.* Quito: INEC.
Izaguirre, Bernardino, OFM [1922] 1978. *Los shuar de Zamora y la misión de Zamora.* Sucúa: Mundo Shuar.
Jimpikit, Ángel Vidal. 1985. "Motivos de los viajes shuar *(Urukamtai shuar wekain armia)*". Tesis de bachiller en Humanidades Modernas, Especialización Normalista Bilingüe. INBISH.
Jimpikit, Carmelina, y Gladys Antun'. 1991. *Los nombres shuar: Significado y conservación.* Quito: Abya-Yala / INBISH.
Jouanen, J., s. j. 1977. *Los jesuitas y el Oriente ecuatoriano: Monografía histórica.* Guayaquil: Justicia y Paz.
Juank, Aij' (Alfredo Germani). 1985. *Pueblo de fuertes 1: Rasgos de historia shuar: Para los planteles biculturales de educación media.* Quito: FICSH / Abya-Yala.
———. 1994. *Pueblo de fuertes 2: Rasgos de historia shuar: Para los planteles biculturales de educación media.* Quito: Abya-Yala.



———. 2016. *Pueblo de fuertes 3. Rasgos de historia shuar: Para los planteles biculturales de educación media.* Quito: Abya-Yala.

Juncosa, José. 2005. *Etnografía de la comunicación verbal shuar*, 3.ª ed., Quito: Abya-Yala.

———. 2008. "Marcos epistemológicos de la educación superior indígena". En *Educación intercultural bilingüe y participación social,* coordinado por Catalina Vélez Verdugo, 155-77. Quito: CARE / Contrato Social.

———. 2012. "Una raza ya hiposexuada. Raza, sexualidad y clasificación social en los indígenas de altura del Ecuador". En *Miradas alternativas desde la diferencia y las subalternidades,* editado por Víctor Hugo Torres, 143-78. Quito: Abya-Yala.

———. 2013. "Literatura shuar". En *Literaturas indígenas: Estudios: Historias de la Historia de las literaturas del Ecuador,* 9, coordinado por José Enrique Juncosa, 113-58. Quito: UASB-E / CEN.

———. (coord.). 2013. *Literaturas indígenas: Antología. Historias de la Historia de las literaturas del Ecuador,* 9. Quito: UASB-E / CEN.

———. 2014. "Introducción". En *La presencia salesiana en Ecuador: Perspectivas históricas y sociales*, coordinado por Lola Vázquez, Juan Fernando Regalado, Blas Garzón, Víctor Hugo Torres y José Juncosa, 17-29. Quito: UPS / Abya-Yala.

Juncosa, José E. y Luis Álvarez (2019). "Civilización y desarrollo amazónico en el discurso y acción del misionero salesiano Carlos Crespi Crocci (1891-1982)". En *Misiones, pueblos indígenas y la conformación de la Región Amazónica: Actores, tensiones y debates actuales*, coordinado por José E. Juncosa y Blas Garzón Vera, 141-68. Quito: UPS-Abya-Yala.

Karsten, Rafael. [1920-1921] 1998. *Entre los indios de las selvas del Ecuador*. Quito: Abya Yala.

———. [1935] 2000. *La vida y la cultura del shuar: Cazadores de cabezas del Amazonas Occidental*, 2.ª ed. Quito: Abya-Yala.

Lander, Edgardo. 2000. "Ciencias sociales: saberes eurocéntricos y coloniales". En *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas,* compilado por Edgardo Lander. 11-42. Buenos Aires: UNESCO / CLACSO.

———. 2000b. "Ciencias sociales: saberes eurocéntricos y coloniales". En *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas,* compilado por Edgardo Lander, 3-23. Buenos Aires: UNESCO / CLACSO.

———. 2010. "Crisis civilizatoria: el tiempo se agota". En *Sumak kawsay/buen vivir y cambios civilizatorios,* 2.ª ed., coordinado por Irene León, 27-40. Quito: FEDAEPS.

Landívar, Manuel Agustín. 1977. *Gualaquiza, Bomboiza y Zamora: A comienzos del siglo XIX*. Sucúa: Mundo Shuar.

Leiva Solano, Xochitl, y Shanon Speed. 2008. "Hacia la investigación decolonizada: nuestra experiencia de co-labor". En *Gobernar (en) la diversidad: Experiencias indígenas desde América Latina: Hacia la investigación de co-labor,* coordinado por Xchochitl Leyva, Arecely Burguete y Shanon Speed, 65-107. Ciudad de México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social / FLACSO Ecuador.

Lenti, Arthur. 2011. *Expansión: De Valdocco a Roma (1850-1875). Don Bosco: Historia y carisma*, t. 2. Madrid: CCS.

Lorde, Audré. 2003. *La hermana, la extranjera: Artículos y conferencias*, traducido por María Corniero. Madrid: Horas y Horas.

Lugones, María. 2008. *Colonialidad y género*. Bogotá: Tabula Rasa.

Macfarlane, Samuel. 1888. *Among the Cannibals of New Guinea: Being the story of the New Guinea mission of the London Missionary Society*. Filadelfia: Presbyterian Board of Publication and Sabbath School Work.

Mader, Elke. 1999. *Metamorfosis del poder: Persona, mito y visión en la sociedad shuar y achuar*. Quito: Abya-Yala.

Magalli, José. [1890] 1976. "Carta quinta. La misión de Macas". En *Aportes a la historia de Macas: Cartas del José Magalli desde las Misiones del Oriente 1888-1890*, compilado por José María Vargas, 48-62. Sucúa: Mundo Shuar.

Maldonado Torres, Nelson. 2007. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, editado por Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfóguel, 127-68. Bogotá: Siglo del Hombre.

Marcos, Sylvia. 2011. *Tomado de los labios:* Género y eros en Mesoamérica. Quito: Abya-Yala.

Mashinkiash, Rafael. 1976. *La educación entre los shuar*. Sucúa: Mundo Shuar.

Mashinkiash Chinkias, Juan Manuel. 2012. *La etno-educación shuar y aplicación del modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la nacionalidad shuar*. Cuenca: Serie Sabiduría Amazónica, 8. Universidad de Cuenca.

Mashinkias Chinkias, Manuel, y Rosa Mariana Awak Tentets. 1988. *La selva, nuestra vida: Sabiduría ecológica del pueblo shuar*. Quito: Abya-Yala / INBISH-Bomboiza.

Mattana, Francisco. [1906] 1993 I. "Informe al presidente de la República". En *Los salesianos y la Amazonía*, t. I, *Relaciones de viaje 1893-1909*, compilado por Juan Bottasso, 225-36. Quito: Abya-Yala.

———. [1907] 1993 I. "Informe al cardenal Merry Del Val". En *Los salesianos y la Amazonía*, t. I, *Relaciones de viaje 1893-1909*, compilado por Juan Bottasso, 237-44. Quito: Abya-Yala.

Mignolo, Walter, y Rolando Vázquez. 2017. "Pedagogía y (de)colonialidad". En *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir*, t. II, editado por Catherine Walsh, 489-508. Quito: Abya-Yala.

Mignolo, Walter. 2010. "Más sobre la opción decolonial". En *Pensamiento argentino y opción decolonial*, compilado por Zulma Palermo, 7-28. Buenos Aires: El Signo.

———. [1995] 2013. "Decires fuera de lugar: Sujetos dicentes, roles sociales y formas de inscripción". En *De la hermenéutica y la semiosis colonial al pensar decolonial*, Walter Mignolo, 99-130. Quito: Abya-Yala.

———. 2006. "Introducción general". En *(Des)Colonialidad del ser y del saber (videos indígenas) y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia*, Walter Mignolo, Freya Schiwy y Nelson Maldonado Torres, 7-31. Buenos Aires: El Signo.

———. [2005], 2013. "La semiosis colonial: la dialéctica entre representaciones fracturadas y hermenéuticas pluritópicas". En *De la hermenéutica y la semiosis colonial al pensar decolonial*, Walter Mignolo, 131-48. Quito: Abya-Yala.
———. 2013. *De la hermenéutica y la semiosis colonial al pensar decolonial.* Quito: Abya-Yala.
Mora, Luis, y Arquímedes Landázuri. 1926. *Monografía del Azuay*. Cuenca: Tipografía de Burbano Hermanos.
Mosonyi, Esteban. 1972. "La situación del indígena en Venezuela: perspectivas y soluciones". En Georg Grünberg. *La situación del indígena en América del Sur: Aportes al estudio de la fricción interétnica en los indios no andinos,* 43-57. Montevideo: Tierra Nueva.
Münzel, Mark. 1978. "Los shuar entre católicos y protestantes". En *La Iglesia shuar: Interrogantes y perspectivas*, Domingo Bottasso, Juan Bottasso, Silvio Broseghini, Mark Münzel, 75-80. Sucúa: Mundo Shuar.
———. 1981. *El pueblo shuar: De la leyenda al drama.* Sucúa: Mundo Shuar.
Muyolema, Armando. 2001. "De la 'cuestión indígena' a lo 'indígena' como cuestionamiento. Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o)aje". En *Convergencia de tiempos: Estudios subalternos/contextos latinoamericanos*, editado por Ileana Rodríguez, 327-64. Ámsterdam / Atlanta: Estado, Cultura y Subalternidad.
Nakata, Martin. 2014. *Disciplinar al salvaje: Destruir la disciplina.* Quito: Abya-Yala.
Nicoletti, María Andrea. 2007. "Los salesianos y la conquista de la Patagonia: desde Don Bosco hasta sus primeros textos escolares e historias oficiales". *Tefros* 5, n.º 2 (2007): 5-25.
———. 2009. "El camino a los altares: Ceferino Namuncurá y la construcción de la santidad". *Tefros* 7 (1-2): 1-20. http://www.unrc.edu.ar/publicar/tefros/revista/v7n12d09/paquetes/nicoletti.pdf.
———. 2015. *Misionar en la Patagonia: La figura de Ceferino Namuncurá.* Quito: Abya-Yala.
Nunin̲k Jimpikit, Paulo Kaya. 1986. "Irutkamu Pan̲ki najanamu aujmatma. Historia del Centro Pan̲ki". Tesis de bachiller en Humanidades Modernas Especialización Normalista Bilingüe. Instituto Normal Bilingüe Intercultural Shuar.
Ortiz, Pablo. 2002. *Cuerpo, espacio y modernidad: Apuntes para una reflexión desde la Amazonía.* Inédito.
———. 2012. "Espacio, territorio e interculturalidad. Una aproximación a sus conflictos y resignificaciones desde la Amazonía de Pastaza en la segunda mitad del siglo XX". Tesis doctoral, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Quito.
Padgen, Anthony. 1988. *La caída del hombre natural.* Madrid: Alianza.
Palermo, Zulma. 2010. "Introducción. Del pensamiento nacional a la opción descolonial: aportes desde el Cono Sur". En *Pensamiento argentino y opción decolonial,* compilado por Zulma Palermo, 31-48, Buenos Aires: El Signo.
Pancheri, Jacinto. [1893] 1993. "Carta a Don Rúa sobre el primer viaje a exploración". En *Los salesianos en la Amazonía.* t. I, *Relaciones de viaje, 1893-1909,* compilado por Juan Bottasso, 31-65, Quito: Abya-Yala.

Pedemonte, Luis. 1938. *Ceferino Namuncurá: Lirio de la Patagonia*. Bahía Blanca: Tipografía del Colegio de La Piedad.
———. 1943. *Vida y virtudes de Ceferino Namuncurá*. Buenos Aires: Escuela de Artes y Oficios del Asilo de Huérfanos.
———. 1945. *El buen Ceferino: Cuadros y episodios narrados a Jorgito*. Buenos Aires: Talleres gráficos de la Escuela de Artes y Oficios del Hogar de Huérfanos.
———. 1945. *Una gloria argentina ignorada*. Buenos Aires: Talleres gráficos de la Escuela de Artes y Oficios del Hogar de Huérfanos.
Pedraza Gómez, Zandra (1996). *En cuerpo y alma: Visiones del progreso y de la felicidad*. Bogotá: Uniandes.
Pellizzaro, Siro. 2016. *Diccionario enciclopédico castellano-shuar*. Quito: Abya-Yala (mimeo).
Pellizzaro, Siro, y Fausto Náwech. 2014. *Chicham: Diccionario shuar-castellano*, 2.ª ed. Quito: Abya-Yala.
Pellizzaro, Siro, Silvio Broseghini y José Arnalot. 1978. *La muerte y los entierros*. Sucúa: Mundo Shuar.
Perruchón, Marie. 2003. *I Am Tsu̲nki: Gender and Shamanism among the Shuar of Western Amazonia. Acta Universitatis Upsaliensis*. Uppsala: Uppsala Studies in Cultural Anthropology 33.
Petsein Utitiaj, Tiwiram Bosco. 1985. "La guerra del 41 y los shuar". Tesis de bachiller en Humanidades Modernas Especialización Normalista Bilingüe. Instituto Normal Bilingüe Intercultural Shuar.
Pierre, Francois. 1983. *Viaje de exploración al Oriente ecuatoriano*. Quito: Abya-Yala.
Piñol, Rómulo. 1947. *Ceferino Namuncurá: Rasgos biográficos del hijo del gran cacique araucano Manuel Namuncurá, llamado el "último Rey del desierto"*. Ciudad de México: Ediciones Salesianas.
Porto-Goncalvez, Carlos. 2002. "Da geografía ás geografías. Um mundo em busca de novas territorialidades". En *La guerra infinita: Hegemonía y terror mundial*, compilado por A. Ceceña y E. Sader, 217-56. Buenos Aires: CLACSO.
Porto-Goncalvez, Carlos, y Enrique Leff. 2015. "Political ecology in Latin America: the social re-apropiacion of nature, the re-invention of territories, and the construction of an environmental rationality". En *Culture, civilization and human society*, editado por UNESCO-Eolss Joint Committee. Oxford: Eols Publishers.
Prieto, Antonio José, OFM [1922] 1978. "Descripción de los jívaros". En Bernardino Izaguirre, OFM. 1922: *Los shuar de Zamora y la misión franciscana*. Sucúa: Mundo Shuar, 30-3.
Pujupat Yanchak, Tomás Hilario. 1985. "Formación e historia del Centro Shuar Pumpuis". Tesis de bachiller en Humanidades Modernas Especialización Normalista Bilingüe. Instituto Normal Bilingüe Intercultural Shuar.
Quijano, Aníbal. 2003. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*, compilado por Edgardo Lander, 201-46. Buenos Aires: CLACSO / Perspectivas latinoamericanas.
Raguchi, Rodolfo. 1954. *Floreció el vergel: Las virtudes de Santo Domingo Savio: Dechado de colegiales y de niños adolescentes de la acción católica*. Buenos Aires: Don Bosco.
Rama, Ángel. 1998. *La ciudad letrada*. Montevideo: Arca.

Regalado, Juan Fernando. 2014. "Introducción". En *La presencia salesiana en Ecuador: Perspectivas históricas y sociales,* coordinado por Lola Vázquez, Juan Fernando Regalado, Blas Garzón, Víctor Hugo Torres y José Juncosa, 199-215. Quito: UPS / Abya-Yala.

Reinaga, Fausto. 1978. *Pensamiento amáutico.* La Paz: Ediciones PIB.

Richard, Nelly. 2009. "Derivaciones periféricas en torno a lo intersticial. Alrededor de la noción de 'Sur'". *Revista de artes visuales: ¿Podemos seguir hablando de arte latinoamericano?* 91: 24-30.

Rivet, Paul. 1907-1908. "Les indiens Jivaros. Étude géographique, historique et ethnographique". *L'Antropologie* 18 (3-6): 333-68; 19 (1-3): 69-87, 235-59.

Robinson, Scott. 1972. "Algunos aspectos de la colonización espontánea de las sociedades selváticas ecuatorianas". En *La situación del indígena en América del Sur: Aportes al estudio de la fricción interétnica en los indios no andino,* coordinado por Georg Grünberg, 127-34. Montevideo: Tierra Nueva.

Rodríguez Cruz, Martha. 2014. "La educación intercultural bilingüe en el Ecuador del buen vivir. De la normativización legislativa a la praxis educativa". En *Actas del Congreso Universal Derechos Humanos Emergentes y Medios de Comunicación,* 656-92. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Rodríguez, Víctor Manuel. 2006. "Identidades de género y sexualidad. De adversidad [...] ¡vivimos!: hacia una performatividad *queer* del silencio". En *Saberes, culturas y derechos sexuales en Colombia,* editado por Mara Viveros, 259-73. Bogotá: CLAM / CES / Instituto de Medicina Social / Tercer Mundo.

Rubenstein, Steven. 2001. "Colonialism, the Shuar Federation, and the Ecuadorian State, Environment and Planing D". *Society and Space* 19 (3): 263-93.

———. 2002. *Alejandro Tsakimp: A Shuar Healer in the Margins of History.* Nebraska: University of Nebraska.

———. 2005. "La conversión de los shuar". *Íconos: Revista de Ciencias Sociales* 22: 27-48.

Said, Edward. 2008. *Orientalismo*. Barcelona: De Bolsillo.

Salazar, Ernesto. 1986. *Pioneros de la selva: Los colonos del proyecto Upano-Palora.* Quito: Abya-Yala.

———. 1989. "La Federación Shuar y la frontera de la colonización". En *Amazonía ecuatoriana: La otra cara del progreso,* editado por Norman E. Whitten, 61-84. Quito: Abya-Yala.

———. 2014. "Últimas expediciones coloniales a la Amazonía". Ponencia inédita del foro de historia Camino al Bicentenario, Gualaquiza, GAD Municipal de Gualaquiza. 12 de agosto de 2014.

Sanchim Uyunkar, Albino Marcelo. 1985. "Irtkamu Sakanas najanamu aujmatma. Formación del Centro Sakanás". Tesis de bachiller en Humanidades Modernas Especialización Normalista Bilingüe. Instituto Normal Bilingüe Intercultural Shuar.

Sarango, Luis Fernando. 2009. "Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas 'Amawtay Wasi'. Ecuador / Chinchaysuyu". En *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos,* coordinado por Daniel Mato, 191-214. Caracas:

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe / UNESCO.
Sarmiento, Galo. 2013. "Los shuar y el colono en el suroriente ecuatoriano durante los siglos XIX y XX. Conflictividad y resistencia: Aportes para entender el proceso colonizador de Gualaquiza y la región". Ponencia inédita de incorporación como miembro numerario de la Academia Ecuatoriana de Historia, Gualaquiza, abril de 2013.
———. 2014. "Interpretación históricosocial de la presencia de los salesianos en Morona Santiago". En *La presencia salesiana en Ecuador: Perspectivas históricas y sociales,* coordinado por Lola Vázquez, Juan Fernando Regalado, Blas Garzón, Víctor Hugo Torres y José Juncosa, 513-52. Quito: UPS / Abya-Yala.
———. s. f. *La misión salesiana de Bomboiza: Memoria y trascendencia.* Inédito.
Sharupi, María Clara. s. f. *La poesía amazónica, trascendencia en dos cosmovisiones.* Inédito.
Shutka, Juan, y Lauro Samaniego. 2013. *Huellas en la selva: Testimonio de un misionero.* Macas: Gobierno Autónomo Provincial de Morona Santiago.
Shutka, Juan. s. f. *La misión cambia de enfoque: Notas autobiográficas.* Quito: Centro Salesiano de Publicaciones Pastorales.
Sistema de Educación Radiofónica Bicultural Shuar (SERBISH). 1988. *Chicham nekatai, apach chicham-shuar chicham: Diccionario comprensivo castellano-shuar.* Sucúa: SERBISH.
Sodré, Muniz. 2000. *Claros e escuros: Identidade, povo e mídia no Brasil.* Petrópolis: Vozes.
Spivak, Gayatri Chackavorty. [1988] 2003. "¿Puede hablar el subalterno?". *Revista Colombiana de Antropología* 39: 297-364.
Stirling, M. W. 1938. "Historical and Ethnografical Material on the Jíbaro Indians". *Buereau of American Etnologie Bulletin* 117: 1-148.
Secretaría de Pueblos, Movimientos Sociales y Participación Ciudadana y UPS. 2011. "Informe de la nacionalidad shuar". En *Análisis cualitativo y cuantitativo de las nacionalidades indígenas del Ecuador.* Quito: SPMSPC / UPS. Inédito.
Tallachini, Félix. [1903-1904] 1993. "Relaciones". En *Los salesianos y la Amazonía,* t. I, *Relaciones de viaje 1893-1909*, compilado por Juan Bottasso, 245-314. Quito: Abya-Yala.
Taylor, Anne Christine. 1985. "La riqueza de Dios: Los achuar y las misiones". En *Amazonía ecuatoriana, la otra cara del progreso,* editado por Norman Whitten, 120-48. Quito: Abya-Yala.
———. 1994. "Una categoría irreductible en el conjunto de las naciones indígenas: Los jíbaros en las representaciones occidentales". En *Imágenes e imagineros: Representaciones de los indígenas ecuatorianos: Siglos XIX y XX*, editado por Blanca Muratorio, 75-108. Quito: FLACSO Ecuador.
Tibipa, Luis. 2008. *Los niños shuar en el internado de la misión salesiana.* Macas: Casa de la Cultura Ecuatoriana, Núcleo de Morona Santiago.
Tiwiran Antuash, Alfonso. 1985. "La guerra del 41 y los shuar (Shuar 1941 Uwijint' meset amia nui)". Tesis de bachiller en Humanidades Modernas Especialización Normalista Bilingüe. Instituto Normal Bilingüe Intercultural Shuar.

Tiwiram Taish, Emma. 1989. "Alfarería en la cultura shuar". Tesis de bachiller en Humanidades Modernas Especialización Normalista Bilingüe. Instituto Normal Bilingüe Intercultural Shuar.

Trujillo, Jorge. 1981. *Los oscuros designios de Dios y del Imperio: El Instituto Lingüístico de Verano en el Ecuador.* Quito: Centro de Investigaciones y Estudios Socioeconómicos.

Tsukanka Unkuch, Nelson Rodrigo. 1986. "Historia del Centro Kampanak Entsa". Tesis de bachiller en Humanidades Modernas Especialización Normalista Bilingüe. Instituto Normal Bilingüe Intercultural Shuar.

Tsamaraint, A., B. Mashumar, y Siro Pellizzaro. 1977. *Cantos de amor.* Sucúa: Mundo Shuar.

Tsunki Yampis, Inmaculada de la Nube. 2011. "La cerámica shuar: procesos de elaboración usos y simbología". Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca.

Ujukam, Yolanda, Fanny Antun' y Alicia Awananch'. 1991. *Mujer y poesía en el pueblo shuar.* Quito: Abya-Yala / INBISH-Bomboiza.

Unkuch, Celestino. 1994. "El significado de la muerte y sus consecuencias". Monografía de graduación del Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Shuar Achuar.

UNICEF-EIBAMAZ. 2010. *Informe final del programa EIBAMAZ, Bolivia, Ecuador, Perú.* Finlandia: UNICEF.

———. 2012a. *Bolivia-Ecuador-Perú. EIBAMAZ. Educación Intercultural Bilingüe.* Finlandia: UNICEF.

———. 2012b. *Caracterización de la oferta de entrenamiento y educación técnica vocacional y percepciones de la noción de desarrollo de los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía de Bolivia, Ecuador y Perú.* Finlandia: UNICEF.

———. 2012c. *Investigación aplicada en la educación intercultural bilingüe y educación intercultural plurilingüe: Hacia un cambio de paradigma en la investigación, la experiencia del programa EIBAMAZ Bolivia-Ecuador-Perú.* Finlandia: UNICEF.

———. 2012d. *Formación docente inicial y continua: Trabajando por la calidad de una educación con identidad propia: La experiencia del programa EIBAMAZ Ecuador-Perú-Bolivia.* Finlandia: UNICEF.

———. 2012e. *Materiales educativos para la educación intercultural bilingüe y la educación intercultural, intracultural plurilingüe: La experiencia del programa EIBAMAZ Ecuador-Perú-Bolivia.* Finlandia: UNICEF.

Universidad Intercultural Amawtay Wasi. 2004. *Aprender en la sabiduría*, edición trilingüe (kichwa, español e inglés). Quito: UNESCO.

Utitiaj, Victoria. 2000. "Variedad de adornos shuar en la alfarería, cestería". Tesis de bachiller en Humanidades Modernas Especialización Normalista Bilingüe. Instituto Normal Bilingüe Intercultural Shuar.

Vacacela, Víctor. s. f. *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi.* Inédito.

Vacas Galindo, Enrique. [1895] 1982. *Nankijukima: Religión, usos y costumbres de los salvajes del Oriente de Ecuador*. Sucúa: Abya-Yala / Centro de Documentación, Investigación y Publicaciones.

Vargas Romero, Rosa María. 2013. "Del *tumbao al trapiao*. Negociaciones corpoterritoriales de las mujeres negras en el servicio doméstico en Medellín". En *Estudios*

afrocolombianos: Aportes a un campo transdisciplinario, editado por Eduardo Restrepo. Medellín: Universidad del Cauca.

Vargas, José María. 1976. *Aportes para la historia de Macas: Cartas de P. José Magalli desde las Misiones del Oriente (1888-1890)*. Sucúa: Mundo Shuar.

Vázquez, Rolando. 2012. "Towards a Decolonial Critique of Modernity: Buen Vivir, Relationality and the Task of Listening". En *Capital, Poverty, Development, Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und interkulturalität,* editado por Raúl Fornet Betancourt, 241-52. Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz.

———. 2014. "Colonialidad y relacionalidad". En *Los desafíos decoloniales de nuestros días: Pensar en colectivo,* compilado por María Eugenia Borsani y Pablo Quintero, 173-98. Neuquén: Educo / Universidad Nacional del Comahue.

Vigna, Juan. 2014. *La difícil tarea de los pioneros: Apuntes autobiográficos.* Quito: Centro Salesiano de Publicaciones Pastorales.

Villa, Wilmer, y Ernell Villa. 2013. "Memoria y representación en mundos desencontrados". En *Estudios afrocolombianos: Aportes a un campo transdisciplinario*, editado por Eduardo Restrepo, 189-204. Medellín: Universidad del Cauca.

Viteri Díaz, Galo. 2007. *Reforma Agraria en el Ecuador*. Edición electrónica gratuita. www.eumed.net/libro/2007b/298/.

Wallerstein, Immanuel. 1999. "La cultura como campo de batalla ideológico del sistema mundo moderno". En *Pensar en los intersticios: Teoría y práctica de la crítica poscolonial,* compilado por Castro-Gómez, Guardiola-Rivera, Millán de Benavides, 163-8. Bogotá: Colección Pensar.

Wallerstein, Immanuel. 2004. *Capitalismo y movimientos antisistémicos: Un análisis de sistemas-mundo.* Madrid: Akal.

Walsh, Catherine. 2003. "Qué saber, qué hacer y cómo ver. Los desafíos y predicamentos disciplinares, políticos y éticos de los estudios (inter) culturales desde América Andina". En *Estudios culturales latinoamericanos: Retos desde y sobre la Región Andina,* editado por Walsh, Catherine, 11-30. Quito: UASB-E / Abya-Yala.

———. 2006a. "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". En *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global,* editado por Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguel, 47-62. Bogotá: Siglo del Hombre.

———. 2007a. "¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales". *Nómadas* 27: 102-13.

———. 2007b. "Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial". En *Educación superior, interculturalidad y descolonización,* J. L. Saavedra, 364. La Paz: PIEB / CEUB.

———. 2009a. "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir". En *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas,* compilado por Patricia Malgarejo, 350. México: Universidad Pedagógica Nacional-CONACIT / Plaza y Valdés.

———. 2010. *Interculturalidad, Estado y sociedad.* Quito: UASB-E / Abya-Yala.

———. 2019. "Lewis Gordon: Existential Incantations that Cross Borders and Move Us Forward". En *Black Existencialism. Essays on the Transformative Thought of Lewis R. Gordon,* editado por Davis, 121-34. Nueva York: Rowman and Littlefield.

Walsh, Catherine, y Juan García Salazar. 2015. "Memoria colectiva, escritura y Estado. Prácticas pedagógicas de existencia afroecuatoriana". *Cuadernos de literatura* XIX (38): 79-98. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Wampash, Manuel. 1987. *La celebración de la culebra.* Bomboiza: INBISH-Bomboiza. Fotocopiado.

Whitehead, Alfred. 1992. *Proceso y realidad.* Madrid: Tecnos.

Wisum, Celestino. 1997. "La identidad shuar en el mundo de hoy". En AA. VV. *Identidad indígena en las ciudades*, 153-80, Quito: Fundación Hanns Seidel.



La Universidad Andina Simón Bolívar es una institución académica creada para afrontar los desafíos del siglo XXI. Como centro de excelencia, se dedica a la investigación, la enseñanza y la prestación de servicios para la transmisión de conocimientos científicos y tecnológicos.

La Universidad es un centro académico abierto a la cooperación internacional. Tiene como eje fundamental de trabajo la reflexión sobre América Andina, su historia, su cultura, su desarrollo científico y tecnológico, su proceso de integración y el papel de la subregión en Sudamérica, América Latina y el mundo.

La Universidad Andina Simón Bolívar –creada en 1985 por el Parlamento Andino– es una institución de la Comunidad Andina (CAN) y, como tal, forma parte del Sistema Andino de Integración. Además de su carácter de institución académica autónoma, goza del estatus de organismo de derecho público internacional. Tiene sedes académicas en Sucre (Bolivia), Quito (Ecuador), sedes locales en La Paz y Santa Cruz (Bolivia), y oficinas en Bogotá (Colombia) y Lima (Perú).

La Universidad Andina Simón Bolívar se estableció en Ecuador en 1992. En ese año, la Universidad suscribió un convenio de sede con el Gobierno de Ecuador, representado por el Ministerio de Relaciones Exteriores, que ratifica su carácter de organismo académico internacional. En 1997, el Congreso de la República del Ecuador, mediante ley, la incorporó al sistema de educación superior de Ecuador, y la Constitución de 1998 reconoció su estatus jurídico, ratificado posteriormente por la legislación ecuatoriana vigente. Es la primera universidad en Ecuador que recibe un certificado internacional de calidad y excelencia.

La Sede Ecuador realiza actividades de docencia, investigación y vinculación con la colectividad de alcance nacional e internacional, dirigidas a la Comunidad Andina, América Latina y otros espacios del mundo. Para ello, se organiza en las áreas académicas de Ambiente y Sustentabilidad, Comunicación, Derecho, Educación, Estudios Sociales y Globales, Gestión, Historia, Letras y Estudios Culturales, y Salud, además del Programa Andino de Derechos Humanos, el Centro Andino de Estudios Internacionales y las cátedras: Brasil-Comunidad Andina, Estudios Afro-Andinos, Pueblos Indígenas de América Latina, e Integración Germánico Salgado.

La obra analiza cómo el pueblo shuar ejerció su capacidad de acción frente a las tres dimensiones de la misión salesiana: civilización, evangelización y educación, a través de movimientos que fluctúan entre la disputa, la resistencia y la apropiación en función de su existencia colectiva diferenciada. "Saber para prevalecer" expresa la expectativa histórica que explicó la aceptación de la alfabetización porque ofreció herramientas estratégicas que fortalecieron sus capacidades de confrontación con la colonización. La evangelización tardía, a su vez, fue asumida como condición de posibilidad para articular el territorio y las redes de liderazgo shuar.

Finalmente, la investigación pone en escena las disputas civilizatorias de fondo que surgen de la relación entre misioneros y salesianos y que ofrecen, hoy, la posibilidad de remover los patrones civilizatorios de la modernidad colonialidad implantados en el territorio amazónico. Esas disputas enfrentan la desespiritualización de la naturaleza con la experiencia del territorio como ámbito sagrado de vida; la escisión del alma y el cuerpo con la espiritualidad que articula ambas instancias y las emociones; y el quiebre entre existencia y conocimiento con el conocimiento contextual y existencial del pueblo shuar.

Cada capítulo abre con una "conversación" (*aujmatsamu*) ofrecida por hombres y mujeres shuar profesionales en las que narran su paso por las distintas etapas de educación formal a lo largo de su existencia. Ellos son: Serafín Patti Wajai, Rosa Naikiai Jintiach, Rosa Mariana Awak Tentets y José Nantipia Juepa, docentes del Instituto Nacional Bilingüe Intercultural Shuar Achuar de Bomboiza. Sus conversaciones constituyen lugares desde los que se abren preguntas antes que materiales sobre los cuales pensar o analizar, reorientando de muchas maneras el plan inicial de investigación y escritura hacia lugares imprevistos.





